



Prefeitura de Araruama-RJ
Secretário de Escola

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Constituição Federal do Brasil de 1988 atualizada.....	1
Lei 9394/1996 atualizada - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	131
Lei Federal n.º 8069/90 atualizada - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.	158
-----	-----
Pareceres CNE/CEB 05/97,	212
12/97,.....	221
16/97,.....	226
04/98,.....	228
11/2000,	236
17/2001,	276
29/2006,	299
02/2007,.....	327
04/2008,	331
20/2009,	333
22/2009,	348
07/2010,.....	351
08/2010,	395
11/2010,	468
14/2011.....	492
Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos.	496
Transversalidade.	551
Educação Brasileira.	565
Influências teóricas no ensino.	577
Currículo: conceituação e tendências.	585
Código de Ética do Profissional de Secretariado - Publicado no Diário Oficial de sete de junho de 1989.	606
Registro Profissional: Lei 7.377/85, complementada pela Lei 9.261/96.	608
Atribuições do Secretário Escolar. Função estratégica do secretário de escola. O papel do secretário escolar como agente ativo no processo de transformação das escolas: a articulação gestão educacional e secretaria escolar; o papel e o perfil do secretário escolar sob a ótica da gestão; o caráter multifuncional do secretário escolar. Noções fundamentais para a secretaria.	609
-----	-----
Qualidades técnicas do secretário: uso do computador: internet, Microsoft Office: Excel, Power Point e Word.	638
Ofício e memorando.	638
Arquivar documentos.	647
Manejar correspondência.	650
Follow-up: O follow-up como fator de realização no gerenciamento das tarefas, Conceito de Follow-up e PDCA.	654
Documentação e Arquivo: Conceito, Plano de arquivamento, Funções do arquivo, Organização, Referências Cruzadas, Tipos de Arquivo, Modelo de etiqueta, Atualização do Arquivo, Como planejar o seu arquivo de papel, Procedimentos para a organização geral do	

arquivo, Classificação dos Documentos, Tipos de documentos, Categorias de Arquivamento, Classificação no Arquivamento, Métodos de Arquivamento, Arquivos Eletrônicos,	662
Como abrir pastas no Outlook,	693
Tabela de Temporalidade para Arquivamento,	693
Noções Gerais de Preservação da documentação, Arquivo Técnico.	698
Organograma, Fluxograma e Cronograma.	704
Qualidade 5S.	715
Recursos Humanos: Gestão de Pessoas, Conflitos profissionais, Trabalho em Equipe... Administração e Marketing.....	720
Legislação: Conceitos Básicos da Educação Nacional contidos na LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada e todas as Leis que alteram a LDB 9394/96. Direitos e Deveres da criança e do adolescente previstos na Lei 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente atualizado. Todas as Leis que alteram a Lei 8069/90. Pareceres CNE/CEB.	757
	776

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!

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988¹.****PREÂMBULO**

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

**TÍTULO I
DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS**

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como **fundamentos**:

- I - a soberania;
- II - a cidadania
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Art. 3º Constituem **objetivos** fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes **princípios**:

- I - independência nacional;
- II - prevalência dos direitos humanos;
- III - autodeterminação dos povos;
- IV - não-intervenção;
- V - igualdade entre os Estados;
- VI - defesa da paz;
- VII - solução pacífica dos conflitos;
- VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;
- IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
- X - concessão de asilo político.

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm Acesso em: 01.07./2019



Questões

01. (Prefeitura de Chapecó/SC - Engenheiro de Trânsito - IOBV) Assinale a alternativa que está incorreta:

- (A) A República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal.
- (B) São Poderes da União, independentes e sucessivos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Conselho Nacional de Justiça.
- (C) A soberania e o pluralismo político são fundamentos da República Federativa do Brasil.
- (D) É objetivo fundamental da República Federativa do Brasil garantir o desenvolvimento nacional.

02. (Prefeitura de Recife/PE - Procurador - FCC) Entre os princípios que regem, segundo a Constituição Federal, a República Federativa do Brasil nas suas relações internacionais, encontram-se os seguintes:

- (A) defesa da paz, soberania nacional, não-intervenção e repúdio a todas as formas de tratamento desumano ou degradante.
- (B) autodeterminação dos povos, cooperação entre os povos para o progresso da humanidade e promoção do bem-estar e da justiça social.
- (C) defesa da paz, solução pacífica dos conflitos, não-intervenção e repúdio ao terrorismo e ao racismo.
- (D) soberania nacional, proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado, não intervenção e solução pacífica dos conflitos.
- (E) cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado, promoção do bem-estar e da justiça social.

03. (PC/SP - Oficial Administrativo - VUNESP) São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si,

- (A) a Federação brasileira, os Estados e os Municípios.
- (B) o Ministério Público, a Defensoria Pública e a Procuradoria Geral do Estado.
- (C) o Congresso Nacional, o Senado e a Câmara dos Deputados.
- (D) o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.
- (E) o Presidente da República, os Governadores e os Prefeitos.

Gabarito

01.B/ 02.C/ 03.D.

Comentários

01. Resposta: B. Dispõe o artigo 2º, CF: “São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário”.

02. Resposta: C. O último artigo do título I trabalha com os princípios que regem as relações internacionais da República brasileira: “Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: I - independência nacional; II - prevalência dos direitos humanos; III - autodeterminação dos povos; IV - **não-intervenção**; V - igualdade entre os Estados; VI - **defesa da paz**; VII - **solução pacífica dos conflitos**; VIII - **repúdio ao terrorismo e ao racismo**; IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; X - concessão de asilo político. Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Os grifos apontam que a alternativa “C” descreveu corretamente 4 dos princípios que regem as relações internacionais da República brasileira.

03. Resposta: D. Dispõe o artigo 2º, CF: “São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário”.



TÍTULO II
DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS
CAPÍTULO I
DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

- I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
- II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
- III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
- IV - é livre a manifestação do pensamento, **sendo vedado o anonimato**;
- V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;
- VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
- VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;
- VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;
- IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
- X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;
- XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial;
- XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal; (Vide Lei nº 9.296, de 1996).
- XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, **atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer**;
- XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional;
- XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;
- XVI - todos podem **reunir-se pacificamente**, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente;
- XVII - é plena a liberdade de associação para fins lícitos, **vedada a de caráter paramilitar**;
- XVIII - a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento;
- XIX - as associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas por decisão judicial, exigindo-se, no primeiro caso, o trânsito em julgado;
- XX - ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado;
- XXI - as entidades associativas, quando expressamente autorizadas, têm legitimidade para representar seus filiados judicial ou extrajudicialmente;
- XXII - é garantido o direito de propriedade;
- XXIII - a propriedade atenderá a sua função social;
- XXIV - a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição;
- XXV - no caso de iminente perigo público, a autoridade competente poderá usar de propriedade particular, assegurada ao proprietário indenização ulterior, se houver dano;
- XXVI - a pequena propriedade rural, assim definida em lei, desde que trabalhada pela família, **não será objeto de penhora para pagamento de débitos decorrentes de sua atividade produtiva, dispondo a lei sobre os meios de financiar o seu desenvolvimento**;



XXVII - aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar;

XXVIII - são assegurados, nos termos da lei:

a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas;

b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas;

XXIX - a lei assegurará aos autores de inventos industriais privilégio temporário para sua utilização, bem como proteção às criações industriais, à propriedade das marcas, aos nomes de empresas e a outros signos distintivos, tendo em vista o interesse social e o desenvolvimento tecnológico e econômico do País;

XXX - é garantido o direito de herança;

XXXI - a sucessão de bens de estrangeiros situados no País será regulada pela lei brasileira em benefício do cônjuge ou dos filhos brasileiros, sempre que não lhes seja mais favorável a lei pessoal do "de cujus";

XXXII - o Estado promoverá, na forma da lei, a defesa do consumidor;

XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado; (Vide Lei nº 12.527, de 2011).

XXXIV - são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas:

a) o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder;

b) a obtenção de certidões em repartições públicas, para defesa de direitos e esclarecimento de situações de interesse pessoal;

XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito;

XXXVI - a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada;

XXXVII - não haverá juízo ou tribunal de exceção;

XXXVIII - é reconhecida a instituição do júri, com a organização que lhe der a lei, assegurados:

a) a plenitude de defesa;

b) o sigilo das votações;

c) a soberania dos veredictos;

d) a competência para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida;

XXXIX - não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal;

XL - a lei penal não retroagirá, salvo para beneficiar o réu;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

XLIII - a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem;

XLIV - constitui crime inafiançável e imprescritível a ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado Democrático;

XLV - nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido;

XLVI - a lei regulará a individualização da pena e adotará, entre outras, as seguintes:

a) privação ou restrição da liberdade;

b) perda de bens;

c) multa;

d) prestação social alternativa;

e) suspensão ou interdição de direitos;

XLVII - não haverá penas:

a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX;

b) de caráter perpétuo;

c) de trabalhos forçados;

d) de banimento;

e) cruéis;



XLVIII - a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado;

XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

L - às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação;

LI - **nenhum brasileiro será extraditado**, salvo o naturalizado, em caso de crime comum, praticado antes da naturalização, ou de comprovado envolvimento em tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, na forma da lei;

LII - **não será concedida extradição de estrangeiro** por crime político ou de opinião;

LIII - ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes;

LVI - são inadmissíveis, no processo, as provas obtidas por meios ilícitos;

LVII - ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

LVIII - o civilmente identificado não será submetido a identificação criminal, salvo nas hipóteses previstas em lei;

LIX - será admitida ação privada nos crimes de ação pública, se esta não for intentada no prazo legal;

LX - a lei só poderá restringir a publicidade dos atos processuais quando a defesa da intimidade ou o interesse social o exigirem;

LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei;

LXII - a prisão de qualquer pessoa e o local onde se encontre serão comunicados imediatamente ao juiz competente e à família do preso ou à pessoa por ele indicada;

LXIII - o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado;

LXIV - o preso tem direito à identificação dos responsáveis por sua prisão ou por seu interrogatório policial;

LXV - a prisão ilegal será imediatamente relaxada pela autoridade judiciária;

LXVI - ninguém será levado à prisão ou nela mantido, quando a lei admitir a liberdade provisória, com ou sem fiança;

LXVII - **não haverá prisão civil por dívida**, salvo a do responsável pelo inadimplemento voluntário e inescusável de obrigação alimentícia e a do depositário infiel;

LXVIII - conceder-se-á "habeas-corpus" sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder;

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, **não amparado por "habeas-corpus" ou "habeas-data"**, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público;

LXX - o mandado de segurança coletivo pode ser impetrado por:

a) partido político com representação no Congresso Nacional;

b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados;

LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania;

LXXII - conceder-se-á "habeas-data":

a) para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público;

b) para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo;

LXXIII - qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência;

LXXIV - o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;

LXXV - o Estado indenizará o condenado por erro judiciário, assim como o que ficar preso além do tempo fixado na sentença;



LXXVI - são gratuitos para os reconhecidamente pobres, na forma da lei:

- a) o registro civil de nascimento;
- b) a certidão de óbito;

LXXVII - são gratuitas as ações de "habeas-corpus" e "habeas-data", e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania.

LXXVIII a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação.

§ 1º - As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

§ 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.

§ 4º O Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional a cuja criação tenha manifestado adesão.

Questões

01. (Prefeitura de Chapecó/SC - Engenheiro de Trânsito - IOBV/2016) De acordo com o texto constitucional, é direito fundamental do cidadão:

- (A) A manifestação do pensamento, ainda que através do anonimato.
- (B) A liberdade de associação para fins lícitos, inclusive de caráter paramilitar.
- (C) Ser compelido a fazer ou deixar de fazer alguma coisa somente em virtude de lei.
- (D) Ser livre para expressar atividade intelectual e artística, mediante licença do Ministério da Educação e Cultura.

02. (Prefeitura de Valença/BA - Técnico Ambiental - AOCP/2016) Sobre os direitos fundamentais, assinale a alternativa correta.

- (A) A casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, exceto apenas no caso de flagrante delito.
- (B) É inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal.
- (C) É livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, não podendo a lei estabelecer qualquer requisito.
- (D) O homicídio constitui crime inafiançável e imprescritível.
- (E) No Brasil, não se admite pena de morte em hipótese alguma.

03. (PC/TO - Delegado de Polícia - Aroeira) Dispõe a Constituição Federal, no Título dos Direitos e Garantias Fundamentais, que a prisão ilegal será imediatamente:

- (A) revogada pela autoridade policial competente.
- (B) substituída por fiança.
- (C) relaxada pela autoridade judiciária.
- (D) substituída por monitoração eletrônica.

04. (PC/MG - Investigador de Polícia - FUMARC) NÃO figura entre as garantias expressas no artigo 5º da Constituição Federal:

- (A) a obtenção de certidões em repartições públicas.
- (B) a defesa do consumidor, prevista em estatuto próprio.
- (C) o respeito à integridade física dos presos, garantido pela lei de execução penal.
- (D) a remuneração do trabalho noturno superior ao diurno, posto que contido na legislação ordinária trabalhista.

05. (PC/MG - Investigador de Polícia - FUMARC) A casa é asilo inviolável do indivíduo, podendo-se nela entrar, sem permissão do morador, EXCETO

- (A) em caso de desastre.
- (B) em caso de flagrante delito.



- (C) para prestar socorro.
- (D) por determinação judicial, a qualquer hora.

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: C

A alternativa “A” está incorreta, porque é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato (art. 5º, IV); a “B” está incorreta, porque é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar (art. 5º, XVII); a “D” está incorreta, pois é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (art. 5º, IX). Assim, resta somente como correta a alternativa “C”, que traz a redação do art.5º, II, da CF.

02. Resposta: B

É o que prevê o art. 5º, XII, da CF/88: “é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal”.

03. Resposta: C

É o disposto no artigo 5º, LXV, CF: “a prisão ilegal será imediatamente relaxada pela autoridade judiciária”.

04. Resposta: D

Embora o direito previsto na alternativa “D” seja um direito fundamental, não é um direito individual, logo, não está previsto no artigo 5º, e sim no artigo 7º, CF, em seu inciso IX (“remuneração do trabalho noturno superior à do diurno”).

05. Resposta: D

A propósito, o artigo 5º, XI, CF dispõe: “a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, **durante o dia**, por determinação judicial”. Sendo assim, não cabe o ingresso por determinação judicial a qualquer hora, mas somente durante o dia.

CAPÍTULO II DOS DIREITOS SOCIAIS

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)

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;

II - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;

III - fundo de garantia do tempo de serviço;

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho;

VI - irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo;

VII - garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável;

VIII - décimo terceiro salário com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria;

IX - remuneração do trabalho noturno superior à do diurno;



- X - proteção do salário na forma da lei, constituindo crime sua retenção dolosa;
- XI - participação nos lucros, ou resultados, desvinculada da remuneração, e, excepcionalmente, participação na gestão da empresa, conforme definido em lei;
- XII - salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei;
- XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho;
- XIV - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;
- XV - repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;
- XVI - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal; (Vide Del 5.452, art. 59 § 1º).
- XVII - gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;
- XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;
- XIX - licença-paternidade, nos termos fixados em lei;
- XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;
- XXI - aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo no mínimo de trinta dias, nos termos da lei;
- XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;
- XXIII - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;
- XXIV - aposentadoria;
- XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;
- XXVI - reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho;
- XXVII - proteção em face da automação, na forma da lei;
- XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;
- XXIX - ação, quanto aos créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do contrato de trabalho;
- XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;
- XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;
- XXXII - proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos;
- XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;
- XXXIV - igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso

Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VII, VIII, X, XIII, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XXI, XXII, XXIV, XXVI, XXX, XXXI e XXXIII e, atendidas as condições estabelecidas em lei e observada a simplificação do cumprimento das obrigações tributárias, principais e acessórias, decorrentes da relação de trabalho e suas peculiaridades, os previstos nos incisos I, II, III, IX, XII, XXV e XXVIII, bem como a sua integração à previdência social. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 72, de 2013).

Art. 8º É livre a associação profissional ou sindical, observado o seguinte:

- I - a lei não poderá exigir autorização do Estado para a fundação de sindicato, ressalvado o registro no órgão competente, vedadas ao Poder Público a interferência e a intervenção na organização sindical;
- II - é vedada a criação de mais de uma organização sindical, em qualquer grau, representativa de categoria profissional ou econômica, na mesma base territorial, que será definida pelos trabalhadores ou empregadores interessados, não podendo ser inferior à área de um Município;
- III - ao sindicato cabe a defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais da categoria, inclusive em questões judiciais ou administrativas;
- IV - a Assembleia geral fixará a contribuição que, em se tratando de categoria profissional, será descontada em folha, para custeio do sistema confederativo da representação sindical respectiva, independentemente da contribuição prevista em lei;
- V - ninguém será obrigado a filiar-se ou a manter-se filiado a sindicato;
- VI - é obrigatória a participação dos sindicatos nas negociações coletivas de trabalho;

VII - o aposentado filiado tem direito a votar e ser votado nas organizações sindicais;

VIII - é vedada a dispensa do empregado sindicalizado a partir do registro da candidatura a cargo de direção ou representação sindical e, se eleito, ainda que suplente, até um ano após o final do mandato, salvo se cometer falta grave nos termos da lei.

Parágrafo único. As disposições deste artigo aplicam-se à organização de sindicatos rurais e de colônias de pescadores, atendidas as condições que a lei estabelecer.

Art. 9º É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender.

§ 1º - A lei definirá os serviços ou atividades essenciais e disporá sobre o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade.

§ 2º - Os abusos cometidos sujeitam os responsáveis às penas da lei.

Art. 10. É assegurada a participação dos trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objeto de discussão e deliberação.

Art. 11. Nas empresas de mais de duzentos empregados, é assegurada a eleição de um representante destes com a finalidade exclusiva de promover-lhes o entendimento direto com os empregadores.

Questões

01. (TJ/MT - Juiz de Direito - FMP) Assinale a alternativa correta.

- (A) O rol de direitos sociais nos incisos do art. 7º e seguintes é exaustivo.
- (B) É vedada a redução proporcional do salário do trabalhador sob qualquer hipótese.
- (C) É assegurado ao trabalhador o gozo de férias anuais remuneradas com, no mínimo, um terço a mais do que o salário normal.
- (D) A licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, não está constitucionalmente prevista, mas é determinada pela CLT.
- (E) O direito à licença paternidade, sem prejuízo do emprego e do salário, não está constitucionalmente previsto, mas é determinado pela CLT.

02. (MPE-SP - Analista de Promotoria II - IBFC) O artigo 6º da Constituição da República, ainda que de forma genérica, faz alusão aos direitos sociais. Com efeito, NÃO é direito social, como expressamente previsto no texto constitucional, o (a):

- (A) Lazer.
- (B) Felicidade.
- (C) Segurança.
- (D) Proteção à infância.
- (E) Proteção à maternidade.

Gabarito

01. C/ 02.B.

Comentários

01. Resposta: C

“A” está incorreta porque o rol de direitos sociais do artigo 7º é apenas exemplificativo, não excluindo outros que decorram das normas trabalhistas, dos direitos humanos internacionais e das convenções e acordos coletivos; “B” está incorreta porque a redução proporcional pode ser aceita se intermediada por negociação coletiva, evitando cenário de demissão em massa; “D” está incorreta porque a licença-gestante encontra arcabouço constitucional, tal como a licença-paternidade, restando “E” também incorreta (artigo 7º, XVIII e XIX, CF. Sendo assim, “C” está correta, conforme disposto no artigo 7º: “gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal” (artigo 7º, XVII, CF).

02. Resposta: B

Na nossa CF o princípio da felicidade não está expresso. Os direitos sociais constam expressos no art. 6º.

CAPÍTULO III DA NACIONALIDADE

Art. 12. São brasileiros:

I - natos: (nacionalidade originária)

a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;

b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;

c) os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira;

II - naturalizados: (nacionalidade derivada)

a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;

b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira.

§ 1º Aos portugueses com residência permanente no País, se houver reciprocidade em favor de brasileiros, serão atribuídos os direitos inerentes ao brasileiro, salvo os casos previstos nesta Constituição.

§ 2º - A lei não poderá estabelecer distinção entre brasileiros natos e naturalizados, salvo nos casos previstos nesta Constituição.

§ 3º - São privativos de brasileiro nato os cargos:

I - de Presidente e Vice-Presidente da República;

II - de Presidente da Câmara dos Deputados;

III - de Presidente do Senado Federal;

IV - de Ministro do Supremo Tribunal Federal;

V - da carreira diplomática;

VI - de oficial das Forças Armadas.

VII - de Ministro de Estado da Defesa

§ 4º - Será declarada a perda da nacionalidade do brasileiro que:

I - tiver cancelada sua naturalização, por sentença judicial, em virtude de atividade nociva ao interesse nacional;

II - adquirir outra nacionalidade, salvo nos casos:

a) de reconhecimento de nacionalidade originária pela lei estrangeira;

b) de imposição de naturalização, pela norma estrangeira, ao brasileiro residente em estado estrangeiro, como condição para permanência em seu território ou para o exercício de direitos civis;

Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

§ 1º - São símbolos da República Federativa do Brasil a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais.

§ 2º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão ter símbolos próprios.

Questões

01. (TJ-MT - Analista Judiciário - Ciências Contábeis - UFMT/2016) Sobre a nacionalidade, assinale a afirmativa INCORRETA.

(A) São brasileiros natos os filhos de pais estrangeiros nascidos no Brasil, desde que estes não estejam a serviço de seu país.

(B) São brasileiros natos os nascidos no estrangeiro, de pai ou mãe brasileira, desde que qualquer um deles esteja a serviço do Brasil.

(C) São brasileiros naturalizados os originários dos países de língua portuguesa, na forma da lei, residentes por um ano ininterrupto no Brasil.

(D) São brasileiros naturalizados os estrangeiros de qualquer nacionalidade residentes no Brasil há mais de dez anos e sem condenação penal.



02. (TRT - 14ª Região (RO e AC) - Técnico Judiciário - Área Administrativa - FCC/2016) As irmãs Catarina e Gabriela são brasileiras naturalizadas. Ambas possuem carreira jurídica brilhante, destacando-se profissionalmente. Catarina almeja ocupar o cargo de Ministra do Supremo Tribunal Federal e Gabriela almeja ocupar o cargo de Ministra do Tribunal Superior do Trabalho. Neste caso, com relação ao requisito nacionalidade,

- (A) nenhuma das irmãs poderá alcançar o cargo almejado.
- (B) ambas as irmãs poderão alcançar o cargo almejado, independentemente de qualquer outra exigência legal.
- (C) apenas Gabriela poderá alcançar o cargo almejado.
- (D) apenas Catarina poderá alcançar o cargo almejado.
- (E) ambas as irmãs só poderão alcançar o cargo almejado se tiverem mais de quinze anos de naturalização.

03. (IF/BA - Assistente em Administração - FUNRIO/2016) De acordo com a Constituição Federal de 1988, são privativos de brasileiro nato, dentre outros, os cargos de

- (A) Procurador da República e de Ministro do Supremo Tribunal Federal.
- (B) Secretário Nacional da Infância e da Juventude e de oficial das Forças Armadas.
- (C) Ministro do Supremo Tribunal Federal e de Presidente da Câmara dos Deputados.
- (D) Advogado Geral da União e de Auditor da Receita Federal.
- (E) Ministro do Tribunal de Contas do Distrito Federal e de Procurador da República.

Gabarito

01.D/ 02.C/ 03.C.

Comentários

01. Resposta: D

São brasileiros naturalizados os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira (art. 12, II, "b" da CF).

02. Resposta: C

Somente Gabriela poderá alcançar o cargo almejado, tendo em vista não existe nenhuma vedação expressa a concessão deste a brasileiro naturalizado. Já, o cargo que almeja Catarina de Ministro do Supremo Tribunal Federal é privativo de brasileiro nato, nos termos do que dispõe o art. 12, §3º, IV, da CF.

03. Resposta: C

É o que dispõe o art. 12, § 3º, da CF: São privativos de brasileiro nato os cargos:

- I - de Presidente e Vice-Presidente da República;
- II - de Presidente da Câmara dos Deputados;
- III - de Presidente do Senado Federal;
- IV - de Ministro do Supremo Tribunal Federal;
- V - da carreira diplomática;
- VI - de oficial das Forças Armadas.
- VII - de Ministro de Estado da Defesa

CAPÍTULO IV DOS DIREITOS POLÍTICOS

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

- I - plebiscito;
- II - referendo;
- III - iniciativa popular.

§ 1º - O alistamento eleitoral e o voto são:

- I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;
- II - facultativos para:



- a) os analfabetos;
- b) os maiores de setenta anos;
- c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

§ 2º - Não podem alistar-se como eleitores os estrangeiros e, durante o período do serviço militar obrigatório, os conscritos.

§ 3º - São condições de elegibilidade, na forma da lei:

- I - a nacionalidade brasileira;
- II - o pleno exercício dos direitos políticos;
- III - o alistamento eleitoral;
- IV - o domicílio eleitoral na circunscrição;
- V - a filiação partidária;
- VI - a idade mínima de:

- a) trinta e cinco anos para Presidente e Vice-Presidente da República e Senador;
- b) trinta anos para Governador e Vice-Governador de Estado e do Distrito Federal;
- c) vinte e um anos para Deputado Federal, Deputado Estadual ou Distrital, Prefeito, Vice-Prefeito e juiz de paz;
- d) dezoito anos para Vereador.

§ 4º - São inelegíveis os inalistáveis e os analfabetos.

§ 5º O Presidente da República, os Governadores de Estado e do Distrito Federal, os Prefeitos e quem os houver sucedido, ou substituído no curso dos mandatos poderão ser reeleitos para um único período subsequente.

§ 6º - Para concorrerem a outros cargos, o Presidente da República, os Governadores de Estado e do Distrito Federal e os Prefeitos devem renunciar aos respectivos mandatos até seis meses antes do pleito.

§ 7º - São inelegíveis, no território de jurisdição do titular, o cônjuge e os parentes consanguíneos ou afins, até o segundo grau ou por adoção, do Presidente da República, de Governador de Estado ou Território, do Distrito Federal, de Prefeito ou de quem os haja substituído dentro dos seis meses anteriores ao pleito, salvo se já titular de mandato eletivo e candidato à reeleição.

§ 8º - O militar alistável é elegível, atendidas as seguintes condições:

- I - se contar menos de dez anos de serviço, deverá afastar-se da atividade;
- II - se contar mais de dez anos de serviço, será agregado pela autoridade superior e, se eleito, passará automaticamente, no ato da diplomação, para a inatividade.

§ 9º Lei complementar estabelecerá outros casos de inelegibilidade e os prazos de sua cessação, a fim de proteger a probidade administrativa, a moralidade para exercício de mandato considerada vida pregressa do candidato, e a normalidade e legitimidade das eleições contra a influência do poder econômico ou o abuso do exercício de função, cargo ou emprego na administração direta ou indireta.

§ 10 - O mandato eletivo poderá ser impugnado ante a Justiça Eleitoral no prazo de quinze dias contados da diplomação, instruída a ação com provas de abuso do poder econômico, corrupção ou fraude.

§ 11 - A ação de impugnação de mandato tramitará em segredo de justiça, respondendo o autor, na forma da lei, se temerária ou de manifesta má-fé.

Art. 15. É vedada a cassação de direitos políticos, cuja perda ou suspensão só se dará nos casos de:

- I - cancelamento da naturalização por sentença transitada em julgado;
- II - incapacidade civil absoluta;
- III - condenação criminal transitada em julgado, enquanto durarem seus efeitos;
- IV - recusa de cumprir obrigação a todos imposta ou prestação alternativa, nos termos do art. 5º, VIII;
- V - improbidade administrativa, nos termos do art. 37, § 4º.

Art. 16. A lei que alterar o processo eleitoral entrará em vigor na data de sua publicação, não se aplicando à eleição que ocorra até um ano da data de sua vigência.

Questões

01. (TRT - 23ª REGIÃO (MT) - Técnico Judiciário - FCC/2016) A respeito dos direitos políticos, considere:

- I. São condições de elegibilidade, dentre outras, a idade mínima de trinta e cinco anos para Presidente e Vice-Presidente da República e Senador, trinta anos para Governador e Vice-Governador de Estado e do Distrito Federal e vinte e um anos para Prefeito, Vice-Prefeito e Juiz de Paz.

II. O alistamento eleitoral e o voto são obrigatórios, inclusive para os conscritos, durante o período de serviço militar obrigatório.

III. Para concorrerem a outros cargos, o Presidente da República, os Governadores de Estado e do Distrito Federal e os Prefeitos devem renunciar aos respectivos mandatos até seis meses antes do pleito.

IV. São inelegíveis, no território de jurisdição do titular, o cônjuge e os parentes consanguíneos ou afins, até o segundo grau ou por adoção, do Presidente da República, do Governador de Estado ou Território, do Distrito Federal, do Prefeito ou de quem os haja substituído dentro dos seis meses anteriores ao pleito, salvo se já titular de mandato eletivo e candidato à reeleição.

Está correto o que consta APENAS em

- (A) II e IV.
- (B) I e IV.
- (C) I, III e IV.
- (D) II e III.
- (E) I e III.

02. (CIS - AMOSC/SC - Técnico administrativo - Cursiva) Na Constituição Federal, Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

- (A) plebiscito, referendo e iniciativa popular
- (B) plebiscito, eleição e iniciativa popular
- (C) plebiscito, referendo e eleição direta
- (D) nenhuma alternativa correta

Gabarito

01.C/ 02.A.

Comentários

01. Resposta: C

O item II está errado, tendo em vista que os conscritos não podem se alistar durante o serviço militar (art. 14, §2º, da CF/88).

02. Resposta: A

É o que dispõe o art. 14, CF: A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II - referendo; III - iniciativa popular.

CAPÍTULO V DOS PARTIDOS POLÍTICOS

Art. 17. É livre a criação, fusão, incorporação e extinção de partidos políticos, resguardados a soberania nacional, o regime democrático, o pluripartidarismo, os direitos fundamentais da pessoa humana e observados os seguintes preceitos:

- I - caráter nacional;
- II - proibição de recebimento de recursos financeiros de entidade ou governo estrangeiros ou de subordinação a estes;
- III - prestação de contas à Justiça Eleitoral;
- IV - funcionamento parlamentar de acordo com a lei.

§ 1º É assegurada aos partidos políticos autonomia para definir sua estrutura interna e estabelecer regras sobre escolha, formação e duração de seus órgãos permanentes e provisórios e sobre sua organização e funcionamento e para adotar os critérios de escolha e o regime de suas coligações nas eleições majoritárias, vedada a sua celebração nas eleições proporcionais, sem obrigatoriedade de vinculação entre as candidaturas em âmbito nacional, estadual, distrital ou municipal, devendo seus estatutos estabelecer normas de disciplina e fidelidade partidária. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 97, de 2017)

§ 2º Os partidos políticos, após adquirirem personalidade jurídica, na forma da lei civil, registrarão seus estatutos no Tribunal Superior Eleitoral.



§ 3º Somente terão direito a recursos do fundo partidário e acesso gratuito ao rádio e à televisão, na forma da lei, os partidos políticos que alternativamente: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 97, de 2017)

I - obtiverem, nas eleições para a Câmara dos Deputados, no mínimo, 3% (três por cento) dos votos válidos, distribuídos em pelo menos um terço das unidades da Federação, com um mínimo de 2% (dois por cento) dos votos válidos em cada uma delas; ou (Incluído pela Emenda Constitucional nº 97, de 2017)

II - tiverem eleito pelo menos quinze Deputados Federais distribuídos em pelo menos um terço das unidades da Federação. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 97, de 2017)

§ 4º É vedada a utilização pelos partidos políticos de organização paramilitar.

§ 5º Ao eleito por partido que não preencher os requisitos previstos no § 3º deste artigo é assegurado o mandato e facultada a filiação, sem perda do mandato, a outro partido que os tenha atingido, não sendo essa filiação considerada para fins de distribuição dos recursos do fundo partidário e de acesso gratuito ao tempo de rádio e de televisão. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 97, de 2017)

Questões

01. (TJ/MA - Juiz Substituto - CESPE/2016) De acordo com o que está expresso na CF acerca dos partidos políticos, é livre a criação, a fusão, a incorporação e a extinção de partidos políticos, resguardados a soberania nacional, o regime democrático, o pluripartidarismo e os direitos fundamentais da pessoa humana, desde que observado(a)

- (A) a obrigação de prestar contas à justiça eleitoral.
- (B) a apreciação da legalidade dos atos de admissão de pessoal para fins de registro.
- (C) a vinculação entre as candidaturas em âmbito nacional, estadual, distrital ou municipal em caso de coligações eleitorais.
- (D) o caráter regional do novo partido que se pretenda criar.
- (E) a ampla publicidade dos orçamentos dos partidos políticos.

02. (TRT - 8ª Região (PA e AP) - Analista Judiciário - Contabilidade - CESPE/2016) Assinale a opção correta acerca do que dispõe a CF sobre partidos políticos.

- (A) Os partidos políticos possuem personalidade jurídica de direito público.
- (B) A previsão constitucional de que a lei regram a função parlamentar autoriza o estabelecimento, pela legislação infraconstitucional, de padrões mínimos de desempenho eleitoral como condição para funcionamento do partido nas casas legislativas.
- (C) É inconstitucional, por ofensa ao pluripartidarismo e ao pluralismo político, a fixação de proporcionalidade entre a representatividade partidária e a distribuição do fundo partidário e do tempo na televisão e no rádio.
- (D) A exigência de caráter nacional dos partidos políticos visa resguardar o princípio federativo da unidade nacional.
- (E) A vedação à utilização de organização paramilitar não obsta que os partidos, em razão da autonomia que lhe é constitucionalmente assegurada, convençam a adotar uniformes ou que estabeleçam, em seu âmbito interno, relação de comando e obediência baseada em hierarquia rígida e fidelidade partidária.

03. (CIS - AMOSC/SC - Técnico administrativo - Cursiva) Na Constituição Federal, Art. 17. É livre a criação, fusão, incorporação e extinção de partidos políticos, resguardados a soberania nacional, o regime democrático, o pluripartidarismo, os direitos fundamentais da pessoa humana e observados os seguintes preceitos. Assinale a alternativa correta.

- I - caráter nacional
 - II - proibição de recebimento de recursos financeiros de entidade ou governo estrangeiros ou de subordinação a estes;
 - III - prestação de contas à Justiça Eleitoral;
 - IV - funcionamento parlamentar de acordo com a lei.
- (A) I, II, III estão corretos
 - (B) I, III, IV estão corretos
 - (C) II, III, IV estão corretos
 - (D) Todas estão corretos

04. (TRE/MA - Analista Judiciário - Administrativa - IESES) Sobre os partidos políticos é INCORRETO afirmar que:

- (A) É vedada a utilização pelos partidos políticos de organização paramilitar.
- (B) Os partidos políticos têm direito a recursos do fundo partidário e acesso gratuito ao rádio e à televisão, na forma da lei.
- (C) Os partidos políticos não podem receber recursos financeiros de entidades ou governo estrangeiros ou de subordinação a estes.
- (D) Os partidos políticos, após adquirirem personalidade jurídica, na forma civil e comercial, registrarão seus estatutos no Tribunal Regional Eleitoral.

05. (AL/GO - Procurador - CS-UFG) A Constituição Federal dispõe em capítulo próprio acerca dos partidos políticos no Brasil, dizendo que é livre a sua criação, fusão, incorporação e extinção, resguardados a soberania nacional, o regime democrático, o pluripartidarismo, os direitos fundamentais da pessoa humana e ainda observando, dentre outros, o seguinte preceito:

- (A) redução das desigualdades regionais e sociais.
- (B) independência nacional.
- (C) caráter nacional.
- (D) igualdade entre os Estados.

Gabarito

01.A/ 02.D/ 03.D/ 04.D/ 05.C.

Comentários

01. Resposta: A

Nos termos do que disciplina o art. 17, III, da CF/88, a prestação de contas à Justiça Eleitoral é um dos preceitos que devem ser observados pelos partidos políticos.

02. Resposta: D

A verticalização impõe unidade nacional aos partidos políticos, os quais devem ter caráter nacional, por força do art. 17, I, CF/88, ou seja, os partidos políticos que ajustassem coligação para eleição de Presidente da República não poderiam formar coligações para eleição de Governador, Senador e Deputado (Federal, Estadual ou Distrital) com outros partidos políticos que tivessem, isoladamente ou em aliança diversa, lançado candidato à eleição presidencial (TSE - Res. 21.002/2002).

03. Resposta: D

Todos os itens apresentados são corretos, tendo em vista que trazem a literalidade do que prevê o artigo 17 da CF.

04. Resposta: D

Prevê o art. 17, § 2º, da CF: Os partidos políticos, após adquirirem personalidade jurídica, na forma da lei civil, registrarão seus estatutos no Tribunal Superior Eleitoral.

05. Resposta: C

São os preceitos que devem ser observados para criação, fusão, incorporação e extinção dos partidos políticos: I - caráter nacional; II - proibição de recebimento de recursos financeiros de entidade ou governo estrangeiros ou de subordinação a estes; III - prestação de contas à Justiça Eleitoral; IV - funcionamento parlamentar de acordo com a lei.

TÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO CAPÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.

§ 1º - Brasília é a Capital Federal.

§ 2º - Os Territórios Federais integram a União, e sua criação, transformação em Estado ou reintegração ao Estado de origem serão reguladas em lei complementar.



§ 3º - Os Estados podem incorporar-se entre si, subdividir-se ou desmembrar-se para se anexarem a outros, ou formarem novos Estados ou Territórios Federais, mediante aprovação da população diretamente interessada, através de plebiscito, e do Congresso Nacional, por lei complementar.

§ 4º A criação, a incorporação, a fusão e o desmembramento de Municípios, far-se-ão por lei estadual, dentro do período determinado por Lei Complementar Federal, e dependerão de consulta prévia, mediante plebiscito, às populações dos Municípios envolvidos, após divulgação dos Estudos de Viabilidade Municipal, apresentados e publicados na forma da lei.

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II - recusar fé aos documentos públicos;

III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Questões

01. (PC/PE - Agente de Polícia - CESPE/2016) Com base no disposto na CF, assinale a opção correta acerca da organização político-administrativa do Estado.

(A) É da competência comum dos estados, do Distrito Federal e dos municípios organizar e manter as respectivas polícias civil e militar e o respectivo corpo de bombeiros militar.

(B) Compete à União, aos estados e ao Distrito Federal estabelecer normas gerais de organização das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares, assim como normas sobre seus efetivos, seu material bélico, suas garantias, sua convocação e sua mobilização.

(C) A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os estados, os territórios federais, o Distrito Federal e os municípios, todos autônomos, nos termos da CF.

(D) Os estados podem incorporar-se entre si mediante aprovação da população diretamente interessada, por meio de plebiscito, e do Congresso Nacional, por meio de lei complementar.

(E) É facultado à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios subvencionar cultos religiosos ou igrejas e manter com seus representantes relações de aliança e colaboração de interesse público.

02. (Prefeitura de Chapecó/SC - Procurador Municipal - IOBV/2016) Assinale a alternativa que está correta:

(A) A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados e os Municípios.

(B) A criação ou a transformação de um território federal em Estado depende de regulamentação em lei ordinária.

(C) Somente a União pode criar distinções entre brasileiros.

(D) É vedado aos entes da federação recusar dar fé aos documentos públicos.

03. (TRT 3ª - Analista Judiciário - Administrativa - FCC) As vedações constitucionais expressas impostas simultaneamente à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios alcançam

(A) a existência de regime tributário fundado na cumulatividade; a observância de simetria entre os Poderes de cada um dos entes; intangibilidade da dignidade humana.

(B) a proibição de desapropriação de bens imóveis entre si; a de legislar concorrentemente sobre qualquer tema; ao direito de secessão.

(C) a de obrigatória simetria entre os entes; a de adoção de regime unicameral parlamentar; a de limitação de uso das forças armadas.

(D) a proibição de órgão de controle externo da Administração; a não intervenção sobre o Poder Judiciário e o Ministério Público; autonomia orçamentária.

(E) o conceito de Estado laico; a proibição de recusa de fé em documentos públicos e a proibição de distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Gabarito

01. D/ 02. D/ 03. E.

Comentários

01. Resposta: D

Art. 18, § 3º, da CF/88: Os Estados podem incorporar-se entre si, subdividir-se ou desmembrar-se para se anexarem a outros, ou formarem novos Estados ou Territórios Federais, mediante aprovação da população diretamente interessada, através de plebiscito, e do Congresso Nacional, por lei complementar.

02. Resposta: D

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

(...)

II - recusar fé aos documentos públicos.

03. Resposta: E.

A redação do Art. 19 da CF/88 é clara: é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; II - recusar fé aos documentos públicos; III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

CAPÍTULO II DA UNIÃO

Art. 20. São bens da União:

I - os que atualmente lhe pertencem e os que lhe vierem a ser atribuídos;

II - as terras devolutas indispensáveis à defesa das fronteiras, das fortificações e construções militares, das vias federais de comunicação e à preservação ambiental, definidas em lei;

III - os lagos, rios e quaisquer correntes de água em terrenos de seu domínio, ou que banhem mais de um Estado, sirvam de limites com outros países, ou se estendam a território estrangeiro ou dele provenham, bem como os terrenos marginais e as praias fluviais;

IV - as ilhas fluviais e lacustres nas zonas limítrofes com outros países; as praias marítimas; as ilhas oceânicas e as costeiras, excluídas, destas, as que contenham a sede de Municípios, exceto aquelas áreas afetadas ao serviço público e a unidade ambiental federal, e as referidas no art. 26, II;

V - os recursos naturais da plataforma continental e da zona econômica exclusiva;

VI - o mar territorial;

VII - os terrenos de marinha e seus acrescidos;

VIII - os potenciais de energia hidráulica;

IX - os recursos minerais, inclusive os do subsolo;

X - as cavidades naturais subterrâneas e os sítios arqueológicos e pré-históricos;

XI - as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.

§ 1º - É assegurada, nos termos da lei, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a órgãos da administração direta da União, participação no resultado da exploração de petróleo ou gás natural, de recursos hídricos para fins de geração de energia elétrica e de outros recursos minerais no respectivo território, plataforma continental, mar territorial ou zona econômica exclusiva, ou compensação financeira por essa exploração.

§ 2º - A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei.

Art. 21. **Compete à União:**

I - manter relações com Estados estrangeiros e participar de organizações internacionais;

II - declarar a guerra e celebrar a paz;

III - assegurar a defesa nacional;

IV - permitir, nos casos previstos em lei complementar, que forças estrangeiras transitem pelo território nacional ou nele permaneçam temporariamente;

V - decretar o estado de sítio, o estado de defesa e a intervenção federal;

VI - autorizar e fiscalizar a produção e o comércio de material bélico;

VII - emitir moeda;



VIII - administrar as reservas cambiais do País e fiscalizar as operações de natureza financeira, especialmente as de crédito, câmbio e capitalização, bem como as de seguros e de previdência privada;

IX - elaborar e executar planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social;

X - manter o serviço postal e o correio aéreo nacional;

XI - explorar, diretamente ou mediante autorização, concessão ou permissão, os serviços de telecomunicações, nos termos da lei, que disporá sobre a organização dos serviços, a criação de um órgão regulador e outros aspectos institucionais;

XII - explorar, diretamente ou mediante autorização, concessão ou permissão:

a) os serviços de radiodifusão sonora, e de sons e imagens;

b) os serviços e instalações de energia elétrica e o aproveitamento energético dos cursos de água, em articulação com os Estados onde se situam os potenciais hidro energéticos;

c) a navegação aérea, aeroespacial e a infraestrutura aeroportuária;

d) os serviços de transporte ferroviário e aquaviário entre portos brasileiros e fronteiras nacionais, ou que transponham os limites de Estado ou Território;

e) os serviços de transporte rodoviário interestadual e internacional de passageiros;

f) os portos marítimos, fluviais e lacustres;

XIII - organizar e manter o Poder Judiciário, o Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios e a Defensoria Pública dos Territórios;

XIV - organizar e manter a polícia civil, a polícia militar e o corpo de bombeiros militar do Distrito Federal, bem como prestar assistência financeira ao Distrito Federal para a execução de serviços públicos, por meio de fundo próprio;

XV - organizar e manter os serviços oficiais de estatística, geografia, geologia e cartografia de âmbito nacional;

XVI - exercer a classificação, para efeito indicativo, de diversões públicas e de programas de rádio e televisão;

XVII - conceder anistia;

XVIII - planejar e promover a defesa permanente contra as calamidades públicas, especialmente as secas e as inundações;

XIX - instituir sistema nacional de gerenciamento de recursos hídricos e definir critérios de outorga de direitos de seu uso; (Regulamento).

XX - instituir diretrizes para o desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico e transportes urbanos;

XXI - estabelecer princípios e diretrizes para o sistema nacional de viação;

XXII - executar os serviços de polícia marítima, aeroportuária e de fronteiras;

XXIII - explorar os serviços e instalações nucleares de qualquer natureza e exercer monopólio estatal sobre a pesquisa, a lavra, o enriquecimento e reprocessamento, a industrialização e o comércio de minérios nucleares e seus derivados, atendidos os seguintes princípios e condições:

a) toda atividade nuclear em território nacional somente será admitida para fins pacíficos e mediante aprovação do Congresso Nacional;

b) sob regime de permissão, são autorizadas a comercialização e a utilização de radioisótopos para a pesquisa e usos médicos, agrícolas e industriais;

c) sob regime de permissão, são autorizadas a produção, comercialização e utilização de radioisótopos de meia-vida igual ou inferior a duas horas;

d) a responsabilidade civil por danos nucleares independe da existência de culpa;

XXIV - organizar, manter e executar a inspeção do trabalho;

XXV - estabelecer as áreas e as condições para o exercício da atividade de garimpagem, em forma associativa.

Art. 22. Compete **privativamente** à União legislar sobre:

I - direito civil, comercial, penal, processual, eleitoral, agrário, marítimo, aeronáutico, espacial e do trabalho;

II - desapropriação;

III - requisições civis e militares, em caso de iminente perigo e em tempo de guerra;

IV - águas, energia, informática, telecomunicações e radiodifusão;

V - serviço postal;

VI - sistema monetário e de medidas, títulos e garantias dos metais;

VII - política de crédito, câmbio, seguros e transferência de valores;

VIII - comércio exterior e interestadual;



- IX - diretrizes da política nacional de transportes;
 - X - regime dos portos, navegação lacustre, fluvial, marítima, aérea e aeroespacial;
 - XI - trânsito e transporte;
 - XII - jazidas, minas, outros recursos minerais e metalurgia;
 - XIII - nacionalidade, cidadania e naturalização;
 - XIV - populações indígenas;
 - XV - emigração e imigração, entrada, extradição e expulsão de estrangeiros;
 - XVI - organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício de profissões;
 - XVII - organização judiciária, do Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios e da Defensoria Pública dos Territórios, bem como organização administrativa destes;
 - XVIII - sistema estatístico, sistema cartográfico e de geologia nacionais;
 - XIX - sistemas de poupança, captação e garantia da poupança popular;
 - XX - sistemas de consórcios e sorteios;
 - XXI - normas gerais de organização, efetivos, material bélico, garantias, convocação e mobilização das polícias militares e corpos de bombeiros militares;
 - XXII - competência da polícia federal e das polícias rodoviária e ferroviária federais;
 - XXIII - seguridade social;
 - XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;
 - XXV - registros públicos;
 - XXVI - atividades nucleares de qualquer natureza;
 - XXVII - normas gerais de licitação e contratação, em todas as modalidades, para as administrações públicas diretas, autárquicas e fundacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, obedecido o disposto no art. 37, XXI, e para as empresas públicas e sociedades de economia mista, nos termos do art. 173, § 1º, III;
 - XXVIII - defesa territorial, defesa aeroespacial, defesa marítima, defesa civil e mobilização nacional;
 - XXIX - propaganda comercial.
- Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.

Art. 23. É **competência comum** da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

- I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;
 - II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;
 - III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;
 - IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;
 - V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)
 - VI - proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;
 - VII - preservar as florestas, a fauna e a flora;
 - VIII - fomentar a produção agropecuária e organizar o abastecimento alimentar;
 - IX - promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;
 - X - combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;
 - XI - registrar, acompanhar e fiscalizar as concessões de direitos de pesquisa e exploração de recursos hídricos e minerais em seus territórios;
 - XII - estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito.
- Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar **concorrentemente** sobre:

- I - direito tributário, financeiro, penitenciário, econômico e urbanístico;
- II - orçamento;
- III - juntas comerciais;
- IV - custas dos serviços forenses;



- V - produção e consumo;
 - VI - florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição;
 - VII - proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico;
 - VIII - responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico;
 - IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação;
(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)
 - X - criação, funcionamento e processo do juizado de pequenas causas;
 - XI - procedimentos em matéria processual;
 - XII - previdência social, proteção e defesa da saúde;
 - XIII - assistência jurídica e Defensoria pública;
 - XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;
 - XV - proteção à infância e à juventude;
 - XVI - organização, garantias, direitos e deveres das polícias civis.
- § 1º - No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.
- § 2º - A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.
- § 3º - Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.
- § 4º - A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.

Questões

01. (TRF/4ª REGIÃO - Juiz Substituto - TRF 4ª REGIÃO) Dadas as assertivas abaixo, assinale a alternativa correta.

É da competência privativa da União legislar sobre:

- I. Registros públicos.
 - II. Processo civil e procedimentos em matéria processual.
 - III. Direito Civil.
 - IV. Direito Financeiro.
 - V. Direito Urbanístico.
- (A) Está correta apenas a assertiva III.
(B) Estão corretas apenas as assertivas I e II.
(C) Estão corretas apenas as assertivas I e III.
(D) Estão corretas apenas as assertivas III, IV e V.
(E) Estão corretas todas as assertivas.

02. (PC/SC - Delegado de Polícia - ACAFE) Sobre competência concorrente, conforme previsto expressamente na Constituição da República Federativa do Brasil - CRFB/88, é correto afirmar, exceto:

- (A) Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.
- (B) A superveniência de lei federal sobre normas gerais revoga a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.
- (C) A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.
- (D) Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre assistência jurídica e Defensoria pública.
- (E) Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico.

03. (TRE/AM - Técnico Judiciário - Área Administrativa - IBFC) Com relação à disciplina pela Constituição Federal da competência dos entes federativos, assinale a alternativa INCORRETA:

- (A) Compete à União organizar, manter e executar a inspeção do trabalho.
- (B) Compete aos Estados explorar, diretamente ou mediante autorização, concessão ou permissão, os serviços de transporte rodoviário interestadual de passageiros.

(C) É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito.

(D) Compete aos Municípios suplementar a legislação federal no que couber.

04. (PGE/BA - Procurador - CESPE) No que concerne ao estatuto constitucional da União, dos estados, dos municípios, do Distrito Federal (DF) e dos territórios, julgue o item a seguir.

Compete exclusivamente à União legislar sobre direito financeiro.

Certo () Errado ()

05. (TJ-RJ - Analista Judiciário - FGV) Determinado Estado, com o objetivo de zelar pela infância e pela juventude, bem como por inexistir lei federal que trate da matéria, decide editar lei disciplinando a data de vencimento das mensalidades escolares, dispondo que estas deveriam ser estabelecidas entre o dia 5 e o dia 10 de cada mês. Com isso, haveria tempo hábil para que os responsáveis recebessem seus salários, o que costuma ocorrer na referida época do mês, e efetuassem o respectivo pagamento. É correto afirmar que essa lei estadual é:

(A) inconstitucional, pois a data de vencimento das mensalidades escolares é matéria afeta ao direito civil, de competência privativa da União;

(B) constitucional, pois os Estados têm competência concorrente com a União para legislar sobre proteção à infância e à juventude;

(C) inconstitucional, pois a data de vencimento das mensalidades escolares deve observar as peculiaridades locais, indicativo de que a competência legislativa é dos Municípios;

(D) constitucional, pois é competência comum de todos os entes da Federação proporcionar os meios de acesso à educação e à cultura;

(E) inconstitucional, pois a data de vencimento das mensalidades escolares não é matéria afeta à lei, submetendo-se, portanto, à livre vontade dos contratantes.

Gabarito

01.C/ 02.B/ 03.B/ Errado/ 05. A.

Comentários

01. Resposta: C. As hipóteses de competência privativa da União para legislar estão previstas no artigo 22, CF, sendo que a competência para legislar sobre direito civil se encontra no inciso I e a para legislar sobre registros públicos se encontra no inciso XXV. Por seu turno, a competência legislativa é concorrente para legislar sobre direito financeiro e urbanístico (artigo 24, I, CF) e sobre procedimentos em matéria processual (artigo 24, XI, CF). Sendo assim, somente estão corretas as assertivas I e III.

02. Resposta: B. O artigo 24, §4º, CF disciplina que “a superveniência de lei federal sobre normas gerais **suspende a eficácia** da lei estadual, no que lhe for contrário”. Há suspensão da eficácia, não revogação da eficácia.

03. Resposta: B. Dispõe a Constituição: “Art. 21. Compete à União: [...] XII - explorar, diretamente ou mediante autorização, concessão ou permissão: [...] e) os serviços de transporte rodoviário interestadual e internacional de passageiros”. Logo, trata-se de competência federal e não estadual, restando “B” incorreta.

04. Resposta: Errado. A competência para legislar sobre direito financeiro é concorrente entre União, Estados e Distrito Federal (artigo 24, I, CF).

05. Resposta: A. Conforme o artigo 22, I, CF, “competete privativamente à União legislar sobre: I - direito **civil**, comercial, penal, processual, eleitoral, agrário, marítimo, aeronáutico, espacial e do trabalho”. A jurisprudência, por seu turno, reconhece que mensalidades escolares são matéria de natureza civil.

CAPÍTULO III DOS ESTADOS FEDERADOS

Art. 25. Os Estados organizam-se e regem-se pelas Constituições e leis que adotarem, observados os princípios desta Constituição.

§ 1º - São reservadas aos Estados as competências que não lhes sejam vedadas por esta Constituição.

§ 2º - Cabe aos Estados explorar diretamente, ou mediante concessão, os serviços locais de gás canalizado, na forma da lei, vedada a edição de medida provisória para a sua regulamentação.

§ 3º - Os Estados poderão, mediante lei complementar, instituir regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões, constituídas por agrupamentos de municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum.

Art. 26. Incluem-se entre os bens dos Estados:

I - as águas superficiais ou subterrâneas, fluentes, emergentes e em depósito, ressalvadas, neste caso, na forma da lei, as decorrentes de obras da União;

II - as áreas, nas ilhas oceânicas e costeiras, que estiverem no seu domínio, excluídas aquelas sob domínio da União, Municípios ou terceiros;

III - as ilhas fluviais e lacustres não pertencentes à União;

IV - as terras devolutas não compreendidas entre as da União.

Art. 27. O número de Deputados à Assembleia Legislativa corresponderá ao triplo da representação do Estado na Câmara dos Deputados e, atingido o número de trinta e seis, será acrescido de tantos quantos forem os Deputados Federais acima de doze.

§ 1º - Será de quatro anos o mandato dos Deputados Estaduais, aplicando-se-lhes as regras desta Constituição sobre sistema eleitoral, inviolabilidade, imunidades, remuneração, perda de mandato, licença, impedimentos e incorporação às Forças Armadas.

§ 2º O subsídio dos Deputados Estaduais será fixado por lei de iniciativa da Assembleia Legislativa, na razão de, no máximo, setenta e cinco por cento daquele estabelecido, em espécie, para os Deputados Federais, observado o que dispõem os arts. 39, § 4º, 57, § 7º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I.

§ 3º - Compete às Assembleias Legislativas dispor sobre seu regimento interno, polícia e serviços administrativos de sua secretaria, e prover os respectivos cargos.

§ 4º - A lei disporá sobre a iniciativa popular no processo legislativo estadual.

Art. 28. A eleição do Governador e do Vice-Governador de Estado, para mandato de quatro anos, realizar-se-á no primeiro domingo de outubro, em primeiro turno, e no último domingo de outubro, em segundo turno, se houver, do ano anterior ao do término do mandato de seus antecessores, e a posse ocorrerá em primeiro de janeiro do ano subsequente, observado, quanto ao mais, o disposto no art. 77.

§ 1º Perderá o mandato o Governador que assumir outro cargo ou função na administração pública direta ou indireta, ressalvada a posse em virtude de concurso público e observado o disposto no art. 38, I, IV e V.

§ 2º Os subsídios do Governador, do Vice-Governador e dos Secretários de Estado serão fixados por lei de iniciativa da Assembleia Legislativa, observado o que dispõem os arts. 37, XI, 39, § 4º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I.

CAPÍTULO IV Dos Municípios

Art. 29. O Município reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado e os seguintes preceitos:

I - eleição do Prefeito, do Vice-Prefeito e dos Vereadores, para mandato de quatro anos, mediante pleito direto e simultâneo realizado em todo o País;

II - eleição do Prefeito e do Vice-Prefeito realizada no primeiro domingo de outubro do ano anterior ao término do mandato dos que devam suceder, aplicadas as regras do art. 77, no caso de Municípios com mais de duzentos mil eleitores;

III - posse do Prefeito e do Vice-Prefeito no dia 1º de janeiro do ano subsequente ao da eleição;

IV - para a composição das Câmaras Municipais, será observado o limite máximo de:

a) 9 (nove) Vereadores, nos Municípios de até 15.000 (quinze mil) habitantes;

b) 11 (onze) Vereadores, nos Municípios de mais de 15.000 (quinze mil) habitantes e de até 30.000 (trinta mil) habitantes;

c) 13 (treze) Vereadores, nos Municípios com mais de 30.000 (trinta mil) habitantes e de até 50.000 (cinquenta mil) habitantes;



- d) 15 (quinze) Vereadores, nos Municípios de mais de 50.000 (cinquenta mil) habitantes e de até 80.000 (oitenta mil) habitantes;
- e) 17 (dezesete) Vereadores, nos Municípios de mais de 80.000 (oitenta mil) habitantes e de até 120.000 (cento e vinte mil) habitantes;
- f) 19 (dezenove) Vereadores, nos Municípios de mais de 120.000 (cento e vinte mil) habitantes e de até 160.000 (cento sessenta mil) habitantes;
- g) 21 (vinte e um) Vereadores, nos Municípios de mais de 160.000 (cento e sessenta mil) habitantes e de até 300.000 (trezentos mil) habitantes;
- h) 23 (vinte e três) Vereadores, nos Municípios de mais de 300.000 (trezentos mil) habitantes e de até 450.000 (quatrocentos e cinquenta mil) habitantes;
- i) 25 (vinte e cinco) Vereadores, nos Municípios de mais de 450.000 (quatrocentos e cinquenta mil) habitantes e de até 600.000 (seiscentos mil) habitantes;
- j) 27 (vinte e sete) Vereadores, nos Municípios de mais de 600.000 (seiscentos mil) habitantes e de até 750.000 (setecentos cinquenta mil) habitantes;
- k) 29 (vinte e nove) Vereadores, nos Municípios de mais de 750.000 (setecentos e cinquenta mil) habitantes e de até 900.000 (novecentos mil) habitantes;
- l) 31 (trinta e um) Vereadores, nos Municípios de mais de 900.000 (novecentos mil) habitantes e de até 1.050.000 (um milhão e cinquenta mil) habitantes;
- m) 33 (trinta e três) Vereadores, nos Municípios de mais de 1.050.000 (um milhão e cinquenta mil) habitantes e de até 1.200.000 (um milhão e duzentos mil) habitantes;
- n) 35 (trinta e cinco) Vereadores, nos Municípios de mais de 1.200.000 (um milhão e duzentos mil) habitantes e de até 1.350.000 (um milhão e trezentos e cinquenta mil) habitantes;
- o) 37 (trinta e sete) Vereadores, nos Municípios de mais de 1.350.000 (um milhão e trezentos e cinquenta mil) habitantes e de até 1.500.000 (um milhão e quinhentos mil) habitantes;
- p) 39 (trinta e nove) Vereadores, nos Municípios de mais de 1.500.000 (um milhão e quinhentos mil) habitantes e de até 1.800.000 (um milhão e oitocentos mil) habitantes;
- q) 41 (quarenta e um) Vereadores, nos Municípios de mais de 1.800.000 (um milhão e oitocentos mil) habitantes e de até 2.400.000 (dois milhões e quatrocentos mil) habitantes;
- r) 43 (quarenta e três) Vereadores, nos Municípios de mais de 2.400.000 (dois milhões e quatrocentos mil) habitantes e de até 3.000.000 (três milhões) de habitantes;
- s) 45 (quarenta e cinco) Vereadores, nos Municípios de mais de 3.000.000 (três milhões) de habitantes e de até 4.000.000 (quatro milhões) de habitantes;
- t) 47 (quarenta e sete) Vereadores, nos Municípios de mais de 4.000.000 (quatro milhões) de habitantes e de até 5.000.000 (cinco milhões) de habitantes;
- u) 49 (quarenta e nove) Vereadores, nos Municípios de mais de 5.000.000 (cinco milhões) de habitantes e de até 6.000.000 (seis milhões) de habitantes;
- v) 51 (cinquenta e um) Vereadores, nos Municípios de mais de 6.000.000 (seis milhões) de habitantes e de até 7.000.000 (sete milhões) de habitantes;
- w) 53 (cinquenta e três) Vereadores, nos Municípios de mais de 7.000.000 (sete milhões) de habitantes e de até 8.000.000 (oito milhões) de habitantes; e
- x) 55 (cinquenta e cinco) Vereadores, nos Municípios de mais de 8.000.000 (oito milhões) de habitantes;

V - subsídios do Prefeito, do Vice-Prefeito e dos Secretários Municipais fixados por lei de iniciativa da Câmara Municipal, observado o que dispõem os arts. 37, XI, 39, § 4º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I;

VI - o subsídio dos Vereadores será fixado pelas respectivas Câmaras Municipais em cada legislatura para a subsequente, observado o que dispõe esta Constituição, observados os critérios estabelecidos na respectiva Lei Orgânica e os seguintes limites máximos:

- a) em Municípios de até dez mil habitantes, o subsídio máximo dos Vereadores corresponderá a vinte por cento do subsídio dos Deputados Estaduais;
- b) em Municípios de dez mil e um a cinquenta mil habitantes, o subsídio máximo dos Vereadores corresponderá a trinta por cento do subsídio dos Deputados Estaduais;
- c) em Municípios de cinquenta mil e um a cem mil habitantes, o subsídio máximo dos Vereadores corresponderá a quarenta por cento do subsídio dos Deputados Estaduais;
- d) em Municípios de cem mil e um a trezentos mil habitantes, o subsídio máximo dos Vereadores corresponderá a cinquenta por cento do subsídio dos Deputados Estaduais;
- e) em Municípios de trezentos mil e um a quinhentos mil habitantes, o subsídio máximo dos Vereadores corresponderá a sessenta por cento do subsídio dos Deputados Estaduais;
- f) em Municípios de mais de quinhentos mil habitantes, o subsídio máximo dos Vereadores corresponderá a setenta e cinco por cento do subsídio dos Deputados Estaduais;



VII - o total da despesa com a remuneração dos Vereadores não poderá ultrapassar o montante de cinco por cento da receita do Município;

VIII - inviolabilidade dos Vereadores por suas opiniões, palavras e votos no exercício do mandato e na circunscrição do Município;

IX - proibições e incompatibilidades, no exercício da vereança, similares, no que couber, ao disposto nesta Constituição para os membros do Congresso Nacional e na Constituição do respectivo Estado para os membros da Assembleia Legislativa;

X - julgamento do Prefeito perante o Tribunal de Justiça;

XI - organização das funções legislativas e fiscalizadoras da Câmara Municipal;

XII - cooperação das associações representativas no planejamento municipal;

XIII - iniciativa popular de projetos de lei de interesse específico do Município, da cidade ou de bairros, através de manifestação de, pelo menos, cinco por cento do eleitorado;

XIV - perda do mandato do Prefeito, nos termos do art. 28, parágrafo único.

Art. 29-A. O total da despesa do Poder Legislativo Municipal, incluídos os subsídios dos Vereadores e excluídos os gastos com inativos, não poderá ultrapassar os seguintes percentuais, relativos ao somatório da receita tributária e das transferências previstas no § 5º do art. 153 e nos arts. 158 e 159, efetivamente realizado no exercício anterior:

I - 7% (sete por cento) para Municípios com população de até 100.000 (cem mil) habitantes;

II - 6% (seis por cento) para Municípios com população entre 100.000 (cem mil) e 300.000 (trezentos mil) habitantes;

III - 5% (cinco por cento) para Municípios com população entre 300.001 (trezentos mil e um) e 500.000 (quinhentos mil) habitantes;

IV - 4,5% (quatro inteiros e cinco décimos por cento) para Municípios com população entre 500.001 (quinhentos mil e um) e 3.000.000 (três milhões) de habitantes;

V - 4% (quatro por cento) para Municípios com população entre 3.000.001 (três milhões e um) e 8.000.000 (oito milhões) de habitantes;

VI - 3,5% (três inteiros e cinco décimos por cento) para Municípios com população acima de 8.000.001 (oito milhões e um) habitantes.

§ 1º A Câmara Municipal não gastará mais de setenta por cento de sua receita com folha de pagamento, incluído o gasto com o subsídio de seus Vereadores.

§ 2º Constitui crime de responsabilidade do Prefeito Municipal:

I - efetuar repasse que supere os limites definidos neste artigo;

II - não enviar o repasse até o dia vinte de cada mês; ou

III - enviá-lo a menor em relação à proporção fixada na Lei Orçamentária.

§ 3º Constitui crime de responsabilidade do Presidente da Câmara Municipal o desrespeito ao § 1º deste artigo.

Art. 30. **Compete aos Municípios:**

I - legislar sobre assuntos de interesse local;

II - suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;

III - instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei;

IV - criar, organizar e suprimir distritos, observada a legislação estadual;

V - organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluído o de transporte coletivo, que tem caráter essencial;

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;

VII - prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população;

VIII - promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano;

IX - promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual.

Art. 31. A fiscalização do Município será exercida pelo Poder Legislativo Municipal, mediante controle externo, e pelos sistemas de controle interno do Poder Executivo Municipal, na forma da lei.

§ 1º - O controle externo da Câmara Municipal será exercido com o auxílio dos Tribunais de Contas dos Estados ou do Município ou dos Conselhos ou Tribunais de Contas dos Municípios, onde houver.

§ 2º - O parecer prévio, emitido pelo órgão competente sobre as contas que o Prefeito deve anualmente prestar, só deixará de prevalecer por decisão de dois terços dos membros da Câmara Municipal.

§ 3º - As contas dos Municípios ficarão, durante sessenta dias, anualmente, à disposição de qualquer contribuinte, para exame e apreciação, o qual poderá questionar-lhes a legitimidade, nos termos da lei.

§ 4º - É vedada a criação de Tribunais, Conselhos ou órgãos de Contas Municipais.

Questão

01. (MPE/AC - CESPE) Com relação ao Poder Judiciário, assinale a opção correta.

(A) De acordo com a CF, membro do MPE poderá compor o tribunal regional eleitoral, desde que nomeado pelo presidente da República, devendo atuar pelo prazo mínimo de dois anos e nunca por mais de dois biênios consecutivos.

(B) Desde que haja previsão na constituição estadual, é possível a criação da justiça militar estadual, constituída, em primeiro grau, pelos juízes auditores e, em segundo grau, pelas auditorias militares.

(C) Em casos de crimes dolosos contra a vida, o julgamento de prefeito, de competência da justiça comum estadual, será realizado perante o tribunal de justiça respectivo, dada a previsão constitucional específica, que prevalece sobre a competência geral do tribunal do júri.

(D) As decisões administrativas dos tribunais de justiça em matéria disciplinar devem ser motivadas e podem ser realizadas em sessão secreta por decisão da maioria absoluta de seus membros.

(E) Constituição estadual pode prever representação de inconstitucionalidade de leis ou atos normativos estaduais em face de seu texto, desde que estabeleça a legitimidade exclusiva para o seu oferecimento ao procurador-geral de justiça.

Gabarito

01.C.

Comentário

01. Resposta: C.

Conforme artigo 29, X, CF, estabelece-se o “julgamento do Prefeito perante o Tribunal de Justiça”, abrangendo inclusive crimes dolosos contra a vida.

Resposta: “E”. Das atribuições do Conselho Nacional de Justiça descritas no artigo 103-B, §4º, CF, encontra-se enumerada no inciso V a de “rever, de ofício ou mediante provocação, os processos disciplinares de juízes e membros de tribunais julgados há menos de um ano”. Não pode, assim rever processo disciplinar julgado há dois anos, pois o prazo constitucional limite é de 1 ano. Demais atribuições correspondem a competências descritas no artigo 103-B, CF.

CAPÍTULO V DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS SEÇÃO I DO DISTRITO FEDERAL

Art. 32. O Distrito Federal, vedada sua divisão em Municípios, reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos com interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços da Câmara Legislativa, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição.

§ 1º - Ao Distrito Federal são atribuídas as competências legislativas reservadas aos Estados e Municípios.

§ 2º - A eleição do Governador e do Vice-Governador, observadas as regras do art. 77, e dos Deputados Distritais coincidirá com a dos Governadores e Deputados Estaduais, para mandato de igual duração.

§ 3º - Aos Deputados Distritais e à Câmara Legislativa aplica-se o disposto no art. 27.

§ 4º - Lei federal disporá sobre a utilização, pelo Governo do Distrito Federal, das polícias civil e militar e do corpo de bombeiros militar.

SEÇÃO II DOS TERRITÓRIOS

Art. 33. A lei disporá sobre a organização administrativa e judiciária dos Territórios.

§ 1º - Os Territórios poderão ser divididos em Municípios, aos quais se aplicará, no que couber, o disposto no Capítulo IV deste Título.

§ 2º - As contas do Governo do Território serão submetidas ao Congresso Nacional, com parecer prévio do Tribunal de Contas da União.

§ 3º - Nos Territórios Federais com mais de cem mil habitantes, além do Governador nomeado na forma desta Constituição, haverá órgãos judiciários de primeira e segunda instância, membros do Ministério Público e defensores públicos federais; a lei disporá sobre as eleições para a Câmara Territorial e sua competência deliberativa.

CAPÍTULO VI DA INTERVENÇÃO

Art. 34. A União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal, exceto para:

- I - manter a integridade nacional;
- II - repelir invasão estrangeira ou de uma unidade da Federação em outra;
- III - pôr termo a grave comprometimento da ordem pública;
- IV - garantir o livre exercício de qualquer dos Poderes nas unidades da Federação;
- V - reorganizar as finanças da unidade da Federação que:
 - a) suspender o pagamento da dívida fundada por mais de dois anos consecutivos, salvo motivo de força maior;
 - b) deixar de entregar aos Municípios receitas tributárias fixadas nesta Constituição, dentro dos prazos estabelecidos em lei;
- VI - prover a execução de lei federal, ordem ou decisão judicial;
- VII - assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais:
 - a) forma republicana, sistema representativo e regime democrático;
 - b) direitos da pessoa humana;
 - c) autonomia municipal;
 - d) prestação de contas da administração pública, direta e indireta.
 - e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde.

Art. 35. O Estado **não intervirá** em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto quando:

- I - deixar de ser paga, sem motivo de força maior, por dois anos consecutivos, a dívida fundada;
- II - não forem prestadas contas devidas, na forma da lei;
- III - não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde;
- IV - o Tribunal de Justiça der provimento a representação para assegurar a observância de princípios indicados na Constituição Estadual, ou para prover a execução de lei, de ordem ou de decisão judicial.

Art. 36. A decretação da intervenção dependerá:

- I - no caso do art. 34, IV, de solicitação do Poder Legislativo ou do Poder Executivo coacto ou impedido, ou de requisição do Supremo Tribunal Federal, se a coação for exercida contra o Poder Judiciário;
- II - no caso de desobediência à ordem ou decisão judiciária, de requisição do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça ou do Tribunal Superior Eleitoral;
- III de provimento, pelo Supremo Tribunal Federal, de representação do Procurador-Geral da República, na hipótese do art. 34, VII, e no caso de recusa à execução de lei federal.
- IV- (Revogado)

§ 1º - O decreto de intervenção, que especificará a amplitude, o prazo e as condições de execução e que, se couber, nomeará o interventor, será submetido à apreciação do Congresso Nacional ou da Assembleia Legislativa do Estado, no prazo de vinte e quatro horas.

§ 2º - Se não estiver funcionando o Congresso Nacional ou a Assembleia Legislativa, far-se-á convocação extraordinária, no mesmo prazo de vinte e quatro horas.

§ 3º - Nos casos do art. 34, VI e VII, ou do art. 35, IV, dispensada a apreciação pelo Congresso Nacional ou pela Assembleia Legislativa, o decreto limitar-se-á a suspender a execução do ato impugnado, se essa medida bastar ao restabelecimento da normalidade.

§ 4º - Cessados os motivos da intervenção, as autoridades afastadas de seus cargos a estes voltarão, salvo impedimento legal.



CAPÍTULO VII
DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
SEÇÃO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração;

III - o prazo de validade do concurso público será de até dois anos, prorrogável uma vez, por igual período;

IV - durante o prazo improrrogável previsto no edital de convocação, aquele aprovado em concurso público de provas ou de provas e títulos será convocado com prioridade sobre novos concursados para assumir cargo ou emprego, na carreira;

V - as funções de confiança, exercidas exclusivamente por servidores ocupantes de cargo efetivo, e os cargos em comissão, a serem preenchidos por servidores de carreira nos casos, condições e percentuais mínimos previstos em lei, destinam-se apenas às atribuições de direção, chefia e assessoramento;

VI - é garantido ao servidor público civil o direito à livre associação sindical;

VII - o direito de greve será exercido nos termos e nos limites definidos em lei específica;

VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão;

IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público;

X - a remuneração dos servidores públicos e o subsídio de que trata o § 4º do art. 39 somente poderão ser fixados ou alterados por lei específica, observada a iniciativa privativa em cada caso, assegurada revisão geral anual, sempre na mesma data e sem distinção de índices;

XI - a remuneração e o subsídio dos ocupantes de cargos, funções e empregos públicos da administração direta, autárquica e fundacional, dos membros de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dos detentores de mandato eletivo e dos demais agentes políticos e os proventos, pensões ou outra espécie remuneratória, percebidos cumulativamente ou não, incluídas as vantagens pessoais ou de qualquer outra natureza, não poderão exceder o subsídio mensal, em espécie, dos Ministros do Supremo Tribunal Federal, aplicando-se como limite, nos Municípios, o subsídio do Prefeito, e nos Estados e no Distrito Federal, o subsídio mensal do Governador no âmbito do Poder Executivo, o subsídio dos Deputados Estaduais e Distritais no âmbito do Poder Legislativo e o subsídio dos Desembargadores do Tribunal de Justiça, limitado a noventa inteiros e vinte e cinco centésimos por cento do subsídio mensal, em espécie, dos Ministros do Supremo Tribunal Federal, no âmbito do Poder Judiciário, aplicável este limite aos membros do Ministério Público, aos Procuradores e aos Defensores Públicos;

XII - os vencimentos dos cargos do Poder Legislativo e do Poder Judiciário não poderão ser superiores aos pagos pelo Poder Executivo;

XIII - é vedada a vinculação ou equiparação de quaisquer espécies remuneratórias para o efeito de remuneração de pessoal do serviço público;

XIV - os acréscimos pecuniários percebidos por servidor público não serão computados nem acumulados para fins de concessão de acréscimos ulteriores;

XV - o subsídio e os vencimentos dos ocupantes de cargos e empregos públicos são irredutíveis, ressalvado o disposto nos incisos XI e XIV deste artigo e nos arts. 39, § 4º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I;

XVI - é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI:

a) a de dois cargos de professor;

b) a de um cargo de professor com outro técnico ou científico;

c) a de dois cargos ou empregos privativos de profissionais de saúde, com profissões regulamentadas;



XVII - a proibição de acumular estende-se a empregos e funções e abrange autarquias, fundações, empresas públicas, sociedades de economia mista, suas subsidiárias, e sociedades controladas, direta ou indiretamente, pelo poder público;

XVIII - a administração fazendária e seus servidores fiscais terão, dentro de suas áreas de competência e jurisdição, precedência sobre os demais setores administrativos, na forma da lei;

XIX - somente por lei específica poderá ser criada autarquia e autorizada a instituição de empresa pública, de sociedade de economia mista e de fundação, cabendo à lei complementar, neste último caso, definir as áreas de sua atuação;

XX - depende de autorização legislativa, em cada caso, a criação de subsidiárias das entidades mencionadas no inciso anterior, assim como a participação de qualquer delas em empresa privada;

XXI - ressalvados os casos especificados na legislação, as obras, serviços, compras e alienações serão contratados mediante processo de licitação pública que assegure igualdade de condições a todos os concorrentes, com cláusulas que estabeleçam obrigações de pagamento, mantidas as condições efetivas da proposta, nos termos da lei, o qual somente permitirá as exigências de qualificação técnica e econômica indispensáveis à garantia do cumprimento das obrigações.

XXII - as administrações tributárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, atividades essenciais ao funcionamento do Estado, exercidas por servidores de carreiras específicas, terão recursos prioritários para a realização de suas atividades e atuarão de forma integrada, inclusive com o compartilhamento de cadastros e de informações fiscais, na forma da lei ou convênio.

§ 1º - A publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

§ 2º - A não observância do disposto nos incisos II e III implicará a nulidade do ato e a punição da autoridade responsável, nos termos da lei.

§ 3º A lei disciplinará as formas de participação do usuário na administração pública direta e indireta, regulando especialmente:

I - as reclamações relativas à prestação dos serviços públicos em geral, asseguradas a manutenção de serviços de atendimento ao usuário e a avaliação periódica, externa e interna, da qualidade dos serviços;

II - o acesso dos usuários a registros administrativos e a informações sobre atos de governo, observado o disposto no art. 5º, X e XXXIII; (Vide Lei nº 12.527, de 2011)

III - a disciplina da representação contra o exercício negligente ou abusivo de cargo, emprego ou função na administração pública.

§ 4º - Os atos de improbidade administrativa importarão a suspensão dos direitos políticos, a perda da função pública, a indisponibilidade dos bens e o ressarcimento ao erário, na forma e gradação previstas em lei, sem prejuízo da ação penal cabível.

§ 5º - A lei estabelecerá os prazos de prescrição para ilícitos praticados por qualquer agente, servidor ou não, que causem prejuízos ao erário, ressalvadas as respectivas ações de ressarcimento.

§ 6º - As pessoas jurídicas de direito público e as de direito privado prestadoras de serviços públicos responderão pelos danos que seus agentes, nessa qualidade, causarem a terceiros, assegurado o direito de regresso contra o responsável nos casos de dolo ou culpa.

§ 7º A lei disporá sobre os requisitos e as restrições ao ocupante de cargo ou emprego da administração direta e indireta que possibilite o acesso a informações privilegiadas.

§ 8º A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre:

I - o prazo de duração do contrato;

II - os controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes;

III - a remuneração do pessoal.

§ 9º O disposto no inciso XI aplica-se às empresas públicas e às sociedades de economia mista, e suas subsidiárias, que receberem recursos da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios para pagamento de despesas de pessoal ou de custeio em geral.

§ 10. É vedada a percepção simultânea de proventos de aposentadoria decorrentes do art. 40 ou dos arts. 42 e 142 com a remuneração de cargo, emprego ou função pública, ressalvados os cargos acumuláveis na forma desta Constituição, os cargos eletivos e os cargos em comissão declarados em lei de livre nomeação e exoneração.

§ 11. Não serão computadas, para efeito dos limites remuneratórios de que trata o inciso XI do caput deste artigo, as parcelas de caráter indenizatório previstas em lei.

§ 12. Para os fins do disposto no inciso XI do caput deste artigo, fica facultado aos Estados e ao Distrito Federal fixar, em seu âmbito, mediante emenda às respectivas Constituições e Lei Orgânica, como limite único, o subsídio mensal dos Desembargadores do respectivo Tribunal de Justiça, limitado a noventa inteiros e vinte e cinco centésimos por cento do subsídio mensal dos Ministros do Supremo Tribunal Federal, não se aplicando o disposto neste parágrafo aos subsídios dos Deputados Estaduais e Distritais e dos Vereadores.

Art. 38. Ao servidor público da administração direta, autárquica e fundacional, no exercício de mandato eletivo, aplicam-se as seguintes disposições:

I - tratando-se de mandato eletivo federal, estadual ou distrital, ficará afastado de seu cargo, emprego ou função;

II - investido no mandato de Prefeito, será afastado do cargo, emprego ou função, sendo-lhe facultado optar pela sua remuneração;

III - investido no mandato de Vereador, havendo compatibilidade de horários, perceberá as vantagens de seu cargo, emprego ou função, sem prejuízo da remuneração do cargo eletivo, e, não havendo compatibilidade, será aplicada a norma do inciso anterior;

IV - em qualquer caso que exija o afastamento para o exercício de mandato eletivo, seu tempo de serviço será contado para todos os efeitos legais, exceto para promoção por merecimento;

V - para efeito de benefício previdenciário, no caso de afastamento, os valores serão determinados como se no exercício estivesse.

Questões

01. (TRT 3ª - Analista Judiciário - Administrativa - FCC) Os princípios constitucionais expressos da Administração pública relacionados no art. 37 da Constituição Federal dizem respeito a:

- (A) legalidade, irreversibilidade, moralidade, publicidade e executoriedade.
- (B) legitimidade, imperatividade, modicidade, pluralidade e efetividade.
- (C) autoaplicabilidade, imperatividade, moralidade, pluralidade e eficácia.
- (D) legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.
- (E) legitimidade, legalidade, modicidade, pluralidade e executoriedade.

02. (MPE-SP - Analista de Promotoria II - IBFC) Com relação à Administração Pública, a Constituição Federal prevê que a lei disciplinará as formas de participação do usuário na administração pública direta e indireta, regulando especialmente:

- (A) A disciplina da representação contra o exercício negligente ou abusivo do mandato eletivo do chefe do Poder Executivo.
- (B) A fixação da política tarifária das empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos por meio de assembleias extraordinárias.
- (C) As bases do planejamento equilibrado, o qual incorporará e compatibilizará os planos nacionais e regionais de associativismo dos usuários.
- (D) A participação dos usuários na gestão das empresas estatais, e, excepcionalmente, nos lucros ou resultados obtidos com as tarifas de serviço público.
- (E) As reclamações relativas à prestação dos serviços públicos em geral, asseguradas a manutenção de serviços de atendimento ao usuário e a avaliação periódica, externa e interna, da qualidade dos serviços.

03. (TRE-RO - Técnico Judiciário - FCC) O servidor público da Administração autárquica que for investido em mandato de Vereador,

- (A) ficará obrigatoriamente afastado de seu cargo, emprego ou função, independentemente de compatibilidade de horários, sendo-lhe facultado optar pela sua remuneração.
- (B) ficará obrigatoriamente afastado de seu cargo, emprego ou função, independentemente de compatibilidade de horários, mas receberá ambas as remunerações.
- (C) havendo compatibilidade de horários, poderá perceber as vantagens de seu cargo, emprego ou função, mas com prejuízo da remuneração do cargo eletivo.
- (D) não havendo compatibilidade de horário será afastado do cargo, emprego ou função, sendo-lhe facultado optar pela sua remuneração.



(E) ficará obrigatoriamente afastado de seu cargo, emprego ou função, independentemente de compatibilidade de horários e receberá a remuneração do cargo eletivo.

Gabarito

01.D/ 02.E/ 03.D

Comentários

01. Resposta: D.

Segundo o Art. 37 da CF/88, a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

02. Resposta: E.

Art. 37, §3º da CF

03. Resposta: D.

Art. 38 da CF

SEÇÃO II DOS SERVIDORES PÚBLICOS

Art. 39. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas.²

§ 1º A fixação dos padrões de vencimento e dos demais componentes do sistema remuneratório observará:

- I - a natureza, o grau de responsabilidade e a complexidade dos cargos componentes de cada carreira;
- II - os requisitos para a investidura;
- III - as peculiaridades dos cargos.

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.

§ 3º Aplica-se aos servidores ocupantes de cargo público o disposto no art. 7º, IV, VII, VIII, IX, XII, XIII, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXII e XXX, podendo a lei estabelecer requisitos diferenciados de admissão quando a natureza do cargo o exigir.

§ 4º O membro de Poder, o detentor de mandato eletivo, os Ministros de Estado e os Secretários Estaduais e Municipais serão remunerados exclusivamente por subsídio fixado em parcela única, vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória, obedecido, em qualquer caso, o disposto no art. 37, X e XI.

§ 5º Lei da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios poderá estabelecer a relação entre a maior e a menor remuneração dos servidores públicos, obedecido, em qualquer caso, o disposto no art. 37, XI.

§ 6º Os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário publicarão anualmente os valores do subsídio e da remuneração dos cargos e empregos públicos.

§ 7º Lei da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios disciplinará a aplicação de recursos orçamentários provenientes da economia com despesas correntes em cada órgão, autarquia e fundação, para aplicação no desenvolvimento de programas de qualidade e produtividade, treinamento e desenvolvimento, modernização, reaparelhamento e racionalização do serviço público, inclusive sob a forma de adicional ou prêmio de produtividade.

§ 8º A remuneração dos servidores públicos organizados em carreira poderá ser fixada nos termos do § 4º.

² O Plenário do STF deferiu medida cautelar na ADI 2.135-MC, em agosto de 2007, para suspender a eficácia do caput do art. 39 da CF, na redação dada pela EC 19/1998 (Art. 39. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão conselho de política de administração e remuneração de pessoal, integrado por servidores designados pelos respectivos Poderes.), sendo mantida a redação anterior até julgamento em definitivo e solução sobre a regularidade quanto a elaboração da emenda.



Art. 40. Aos servidores titulares de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações, é assegurado regime de previdência de caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do respectivo ente público, dos servidores ativos e inativos e dos pensionistas, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial e o disposto neste artigo.

§ 1º Os servidores abrangidos pelo regime de previdência de que trata este artigo serão aposentados, calculados os seus proventos a partir dos valores fixados na forma dos §§ 3º e 17:

I - por invalidez permanente, sendo os proventos proporcionais ao tempo de contribuição, exceto se decorrente de acidente em serviço, moléstia profissional ou doença grave, contagiosa ou incurável, na forma da lei;

II - compulsoriamente, com proventos proporcionais ao tempo de contribuição, aos 70 (setenta) anos de idade, ou aos 75 (setenta e cinco) anos de idade, na forma de lei complementar; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 88, de 2015)

III - voluntariamente, desde que cumprido tempo mínimo de dez anos de efetivo exercício no serviço público e cinco anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria, observadas as seguintes condições:

a) sessenta anos de idade e trinta e cinco de contribuição, se homem, e cinquenta e cinco anos de idade e trinta de contribuição, se mulher;

b) sessenta e cinco anos de idade, se homem, e sessenta anos de idade, se mulher, com proventos proporcionais ao tempo de contribuição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)

§ 2º - Os proventos de aposentadoria e as pensões, por ocasião de sua concessão, não poderão exceder a remuneração do respectivo servidor, no cargo efetivo em que se deu a aposentadoria ou que serviu de referência para a concessão da pensão.

§ 3º Para o cálculo dos proventos de aposentadoria, por ocasião da sua concessão, serão consideradas as remunerações utilizadas como base para as contribuições do servidor aos regimes de previdência de que tratam este artigo e o art. 201, na forma da lei.

§ 4º É vedada a adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos abrangidos pelo regime de que trata este artigo, ressalvados, nos termos definidos em leis complementares, os casos de servidores:

I - portadores de deficiência;

II - que exerçam atividades de risco;

III - cujas atividades sejam exercidas sob condições especiais que prejudiquem a saúde ou a integridade física.

§ 5º - Os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos, em relação ao disposto no § 1º, III, "a", para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio.

§ 6º - Ressalvadas as aposentadorias decorrentes dos cargos acumuláveis na forma desta Constituição, é vedada a percepção de mais de uma aposentadoria à conta do regime de previdência previsto neste artigo.

§ 7º Lei disporá sobre a concessão do benefício de pensão por morte, que será igual:

I - ao valor da totalidade dos proventos do servidor falecido, até o limite máximo estabelecido para os benefícios do regime geral de previdência social de que trata o art. 201, acrescido de setenta por cento da parcela excedente a este limite, caso aposentado à data do óbito; ou

II - ao valor da totalidade da remuneração do servidor no cargo efetivo em que se deu o falecimento, até o limite máximo estabelecido para os benefícios do regime geral de previdência social de que trata o art. 201, acrescido de setenta por cento da parcela excedente a este limite, caso em atividade na data do óbito.

§ 8º É assegurado o reajustamento dos benefícios para preservar-lhes, em caráter permanente, o valor real, conforme critérios estabelecidos em lei.

§ 9º - O tempo de contribuição federal, estadual ou municipal será contado para efeito de aposentadoria e o tempo de serviço correspondente para efeito de disponibilidade.

§ 10 - A lei não poderá estabelecer qualquer forma de contagem de tempo de contribuição fictício.

§ 11 - Aplica-se o limite fixado no art. 37, XI, à soma total dos proventos de inatividade, inclusive quando decorrentes da acumulação de cargos ou empregos públicos, bem como de outras atividades sujeitas a contribuição para o regime geral de previdência social, e ao montante resultante da adição de proventos de inatividade com remuneração de cargo acumulável na forma desta Constituição, cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração, e de cargo eletivo.

§ 12 - Além do disposto neste artigo, o regime de previdência dos servidores públicos titulares de cargo efetivo observará, no que couber, os requisitos e critérios fixados para o regime geral de previdência social.

§ 13 - Ao servidor ocupante, exclusivamente, de cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração bem como de outro cargo temporário ou de emprego público, aplica-se o regime geral de previdência social.

§ 14 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, desde que instituam regime de previdência complementar para os seus respectivos servidores titulares de cargo efetivo, poderão fixar, para o valor das aposentadorias e pensões a serem concedidas pelo regime de que trata este artigo, o limite máximo estabelecido para os benefícios do regime geral de previdência social de que trata o art. 201.

§ 15. O regime de previdência complementar de que trata o § 14 será instituído por lei de iniciativa do respectivo Poder Executivo, observado o disposto no art. 202 e seus parágrafos, no que couber, por intermédio de entidades fechadas de previdência complementar, de natureza pública, que oferecerão aos respectivos participantes planos de benefícios somente na modalidade de contribuição definida.

§ 16 - Somente mediante sua prévia e expressa opção, o disposto nos §§ 14 e 15 poderá ser aplicado ao servidor que tiver ingressado no serviço público até a data da publicação do ato de instituição do correspondente regime de previdência complementar.

§ 17. Todos os valores de remuneração considerados para o cálculo do benefício previsto no § 3º serão devidamente atualizados, na forma da lei.

§ 18. Incidirá contribuição sobre os proventos de aposentadorias e pensões concedidas pelo regime de que trata este artigo que superem o limite máximo estabelecido para os benefícios do regime geral de previdência social de que trata o art. 201, com percentual igual ao estabelecido para os servidores titulares de cargos efetivos.

§ 19. O servidor de que trata este artigo que tenha completado as exigências para aposentadoria voluntária estabelecidas no § 1º, III, a, e que opte por permanecer em atividade fará jus a um abono de permanência equivalente ao valor da sua contribuição previdenciária até completar as exigências para aposentadoria compulsória contidas no § 1º, II.

§ 20. Fica vedada a existência de mais de um regime próprio de previdência social para os servidores titulares de cargos efetivos, e de mais de uma unidade gestora do respectivo regime em cada ente estatal, ressalvado o disposto no art. 142, § 3º, X.

§ 21. A contribuição prevista no § 18 deste artigo incidirá apenas sobre as parcelas de proventos de aposentadoria e de pensão que superem o dobro do limite máximo estabelecido para os benefícios do regime geral de previdência social de que trata o art. 201 desta Constituição, quando o beneficiário, na forma da lei, for portador de doença incapacitante.

Art. 41. São **estáveis após três anos** de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.

§ 1º O servidor público estável só perderá o cargo:

I - em virtude de sentença judicial transitada em julgado;

II - mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa;

III - mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa.

§ 2º Invalidada por sentença judicial a demissão do servidor estável, será ele reintegrado, e o eventual ocupante da vaga, se estável, reconduzido ao cargo de origem, sem direito a indenização, aproveitado em outro cargo ou posto em disponibilidade com remuneração proporcional ao tempo de serviço.

§ 3º Extinto o cargo ou declarada a sua desnecessidade, o servidor estável ficará em disponibilidade, com remuneração proporcional ao tempo de serviço, até seu adequado aproveitamento em outro cargo.

§ 4º Como condição para a aquisição da estabilidade, é obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade.

Questões

01. (Pref. Mesquita/RJ - Guarda Municipal - BIORIO) “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, _____ e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas.”

A lacuna é preenchida por:

(A) regime jurídico único;

(B) regime jurídico especial;

- (C) regime jurídico plural;
- (D) regime legislativo único;
- (E) regime legislativo plural

02. (TRT - 14ª Região (RO e AC) - Analista Judiciário - FCC/2016) Henrique, servidor público efetivo do Tribunal Regional do Trabalho da 14ª Região, pretende se aposentar voluntariamente, uma vez que completou o requisito de idade mínima previsto na Constituição Federal. Neste caso, será necessário ele ter cumprido tempo mínimo de

(A) dez anos de efetivo exercício no serviço público e cinco anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria.

(B) dez anos de efetivo exercício no serviço público e no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria.

(C) cinco anos de efetivo exercício no serviço público e no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria.

(D) dez anos de efetivo exercício no serviço público apenas, independentemente do tempo exercido no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria.

(E) quinze anos de efetivo exercício no serviço público e três anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria.

03. (TRT - 23ª REGIÃO (MT) - Técnico Judiciário - Área Administrativa - FCC/2016) Sobre as normas constitucionais que versam sobre os servidores públicos,

(A) o servidor público estável poderá perder o cargo, dentre outras hipóteses, mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada a ampla defesa.

(B) o servidor público será exonerado do serviço público, mediante pagamento de indenização proporcional ao tempo de serviço prestado, paga em parcela única, se seu cargo for extinto.

(C) a realização de avaliação especial de desempenho é condição facultativa para aquisição da estabilidade por servidores públicos nomeados para cargo de provimento efetivo.

(D) os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público, vinculados à Administração Municipal, são estáveis após dois anos de efetivo exercício, nos termos da lei, computando-se como de efetivo exercício o período de licença-gestante.

(E) o salário mínimo deve sempre ser usado como indexador de base de cálculo de vantagem de servidor público.

04. (UFPB - Técnico em Segurança do Trabalho - IDECAN/2016) Nos termos do capítulo destinado à Administração Pública na Constituição Federal, é correto afirmar que

(A) a aposentadoria compulsória independe da carência de dez anos de exercício do serviço público.

(B) o servidor estável tem direito à recondução ao cargo efetivo no caso de invalidação de sua demissão.

(C) o servidor eleito para mandato eletivo de vereador deve afastar-se do cargo para exercício da vereança.

(D) a estabilidade do servidor público ocupante de cargo em comissão depende de avaliação de desempenho.

Gabarito

01. A/ 02. A/ 03. A/ 04. A.

Comentários

01. Resposta: A

Art. 39. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas.

02. Resposta: A

Nos termos do art. 40, III, da Constituição Federal de 1988:

(...)

III - voluntariamente, desde que cumprido tempo mínimo de dez anos de efetivo exercício no serviço público e cinco anos no cargo efetivo em que se dará a aposentadoria, observadas as seguintes condições.



03. Resposta: A

Art. 41 § 1º O servidor público estável só perderá o cargo:

- I - em virtude de sentença judicial transitada em julgado;
- II - mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa;
- III - mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa.

04. Resposta: A

Art. 40, § 1º Os servidores abrangidos pelo regime de previdência de que trata este artigo serão aposentados, calculados os seus proventos a partir dos valores fixados na forma dos §§ 3º e 17: (...)

II - compulsoriamente, com proventos proporcionais ao tempo de contribuição, aos 70 (setenta) anos de idade, ou aos 75 (setenta e cinco) anos de idade, na forma de lei complementar.

SEÇÃO III DOS MILITARES DOS ESTADOS, DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

Art. 42 Os membros das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, instituições organizadas com base na hierarquia e disciplina, são militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios.

§ 1º Aplicam-se aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, além do que vier a ser fixado em lei, as disposições do art. 14, § 8º; do art. 40, § 9º; e do art. 142, §§ 2º e 3º, cabendo a lei estadual específica dispor sobre as matérias do art. 142, § 3º, inciso X, sendo as patentes dos oficiais conferidas pelos respectivos governadores.

§ 2º Aos pensionistas dos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios aplica-se o que for fixado em lei específica do respectivo ente estatal.

§ 3º Aplica-se aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o disposto no art. 37, inciso XVI, com prevalência da atividade militar. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 101, de 2019)

SEÇÃO IV DAS REGIÕES

Art. 43. Para efeitos administrativos, a União poderá articular sua ação em um mesmo complexo geoeconômico e social, visando a seu desenvolvimento e à redução das desigualdades regionais.

§ 1º - Lei complementar disporá sobre:

- I - as condições para integração de regiões em desenvolvimento;
- II - a composição dos organismos regionais que executarão, na forma da lei, os planos regionais, integrantes dos planos nacionais de desenvolvimento econômico e social, aprovados juntamente com estes.

§ 2º - Os incentivos regionais compreenderão, além de outros, na forma da lei:

- I - igualdade de tarifas, fretes, seguros e outros itens de custos e preços de responsabilidade do Poder Público;
- II - juros favorecidos para financiamento de atividades prioritárias;
- III - isenções, reduções ou diferimento temporário de tributos federais devidos por pessoas físicas ou jurídicas;
- IV - prioridade para o aproveitamento econômico e social dos rios e das massas de água represadas ou represáveis nas regiões de baixa renda, sujeitas a secas periódicas.

§ 3º - Nas áreas a que se refere o § 2º, IV, a União incentivará a recuperação de terras áridas e cooperará com os pequenos e médios proprietários rurais para o estabelecimento, em suas glebas, de fontes de água e de pequena irrigação.



TÍTULO IV
DA ORGANIZAÇÃO DOS PODERES
(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 80, de 2014).

CAPÍTULO I
DO PODER LEGISLATIVO
SEÇÃO I
DO CONGRESSO NACIONAL

Art. 44. O Poder Legislativo é exercido pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

Parágrafo único. Cada legislatura terá a duração de quatro anos.

Art. 45. A Câmara dos Deputados compõe-se de representantes do povo, eleitos, pelo sistema proporcional, em cada Estado, em cada Território e no Distrito Federal.

§ 1º - O número total de Deputados, bem como a representação por Estado e pelo Distrito Federal, será estabelecido por lei complementar, proporcionalmente à população, procedendo-se aos ajustes necessários, no ano anterior às eleições, para que nenhuma daquelas unidades da Federação tenha menos de oito ou mais de setenta Deputados.

§ 2º - Cada Território elegerá quatro Deputados.

Art. 46. O Senado Federal compõe-se de representantes dos Estados e do Distrito Federal, eleitos segundo o princípio majoritário.

§ 1º - Cada Estado e o Distrito Federal elegerão três Senadores, com mandato de oito anos.

§ 2º - A representação de cada Estado e do Distrito Federal será renovada de quatro em quatro anos, alternadamente, por um e dois terços.

§ 3º - Cada Senador será eleito com dois suplentes.

Art. 47. Salvo disposição constitucional em contrário, as deliberações de cada Casa e de suas Comissões serão tomadas por maioria dos votos, presente a maioria absoluta de seus membros.

Questões

01. (Prefeitura de Chapecó/SC - Procurador Municipal - IOBV/2016) Em relação à organização dos Poderes da União, mais precisamente do Poder Legislativo, assinale a alternativa que está incorreta:

- (A) O Congresso Nacional é formado pela Câmara dos Deputados e o Senado Federal.
- (B) Cada senador será eleito com três suplentes.
- (C) Cada Estado e o Distrito Federal elegerão três Senadores, com mandato de oito anos.
- (D) Autorizar referendo e convocar plebiscito é da competência exclusiva do Congresso Nacional.

02. (SEGEP/MA - Agente Penitenciário - FUNCAB/2016) Sobre o Poder Legislativo, é correto afirmar que:

(A) a Mesa do Congresso Nacional será presidida pelo Presidente da Câmara dos Deputados, ocupados os demais cargos, sucessivamente, pelos titulares de cargos equivalentes na Câmara dos Deputados e Senado Federal.

(B) a Câmara dos Deputados é formada por representantes de entidades da federação, eleitos pelo sistema eleitoral proporcional, ao passo que o Senado Federal é formado por representantes do povo, eleitos pelo sistema eleitoral majoritário.

(C) a Câmara dos Deputados compõe-se de representantes do povo, eleitos segundo o princípio majoritário.

(D) o Senado Federal compõe-se de representantes dos Estados e do Distrito Federal, eleitos segundo o princípio majoritário.

(E) as deliberações de cada Casa e de suas Comissões serão tomadas por maioria absoluta dos votos, presente a minoria de seus membros, salvo disposição constitucional em contrário.

03. (SEGEP/MA - Agente Penitenciário - FUNCAB/2016) Segundo a Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, a legislatura compreende o período de:

- (A) 4 anos.
- (B) 5 anos.
- (C) 1 ano.

- (D) 3 anos.
- (E) 2 anos.

Gabarito

01B/ 02.D/ 03.A.

Comentários

01. Resposta: B.

Dispõe o art. 46, § 3º, da CF/88: “Cada Senador será eleito com dois suplentes”.

02. Resposta: D.

Prevê o art. 46, caput, da CF/88: “O Senado Federal compõe-se de representantes dos Estados e do Distrito Federal, eleitos segundo o princípio majoritário”.

03. Resposta: A.

Disciplina o art. 44, parágrafo único, da CF/88: “Cada legislatura terá a duração de quatro anos”.

SEÇÃO II DAS ATRIBUIÇÕES DO CONGRESSO NACIONAL

Art. 48. Cabe ao Congresso Nacional, com a sanção do Presidente da República, não exigida esta para o especificado nos arts. 49, 51 e 52, dispor sobre todas as matérias de competência da União, especialmente sobre:

- I - sistema tributário, arrecadação e distribuição de rendas;
- II - plano plurianual, diretrizes orçamentárias, orçamento anual, operações de crédito, dívida pública e emissões de curso forçado;
- III - fixação e modificação do efetivo das Forças Armadas;
- IV - planos e programas nacionais, regionais e setoriais de desenvolvimento;
- V - limites do território nacional, espaço aéreo e marítimo e bens do domínio da União;
- VI - incorporação, subdivisão ou desmembramento de áreas de Territórios ou Estados, ouvidas as respectivas Assembleias Legislativas;
- VII - transferência temporária da sede do Governo Federal;
- VIII - concessão de anistia;
- IX - organização administrativa, judiciária, do Ministério Público e da Defensoria Pública da União e dos Territórios e organização judiciária e do Ministério Público do Distrito Federal;
- X - criação, transformação e extinção de cargos, empregos e funções públicas, observado o que estabelece o art. 84, VI, b;
- XI - criação e extinção de Ministérios e órgãos da administração pública;
- XII - telecomunicações e radiodifusão;
- XIII - matéria financeira, cambial e monetária, instituições financeiras e suas operações;
- XIV - moeda, seus limites de emissão, e montante da dívida mobiliária federal.
- XV - fixação do subsídio dos Ministros do Supremo Tribunal Federal, observado o que dispõem os arts. 39, § 4º; 150, II; 153, III; e 153, § 2º, I.

Art. 49. É da **competência exclusiva** do Congresso Nacional:

- I - resolver definitivamente sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional;
- II - autorizar o Presidente da República a declarar guerra, a celebrar a paz, a permitir que forças estrangeiras transitem pelo território nacional ou nele permaneçam temporariamente, ressalvados os casos previstos em lei complementar;
- III - autorizar o Presidente e o Vice-Presidente da República a se ausentarem do País, quando a ausência exceder a quinze dias;
- IV - aprovar o estado de defesa e a intervenção federal, autorizar o estado de sítio, ou suspender qualquer uma dessas medidas;
- V - sustar os atos normativos do Poder Executivo que exorbitem do poder regulamentar ou dos limites de delegação legislativa;
- VI - mudar temporariamente sua sede;



VII - fixar idêntico subsídio para os Deputados Federais e os Senadores, observado o que dispõem os arts. 37, XI, 39, § 4º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I;

VIII - fixar os subsídios do Presidente e do Vice-Presidente da República e dos Ministros de Estado, observado o que dispõem os arts. 37, XI, 39, § 4º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I;

IX - julgar anualmente as contas prestadas pelo Presidente da República e apreciar os relatórios sobre a execução dos planos de governo;

X - fiscalizar e controlar, diretamente, ou por qualquer de suas Casas, os atos do Poder Executivo, incluídos os da administração indireta;

XI - zelar pela preservação de sua competência legislativa em face da atribuição normativa dos outros Poderes;

XII - apreciar os atos de concessão e renovação de concessão de emissoras de rádio e televisão;

XIII - escolher dois terços dos membros do Tribunal de Contas da União;

XIV - aprovar iniciativas do Poder Executivo referentes a atividades nucleares;

XV - autorizar referendo e convocar plebiscito;

XVI - autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais;

XVII - aprovar, previamente, a alienação ou concessão de terras públicas com área superior a dois mil e quinhentos hectares.

Art. 50. A Câmara dos Deputados e o Senado Federal, ou qualquer de suas Comissões, poderão convocar Ministro de Estado ou quaisquer titulares de órgãos diretamente subordinados à Presidência da República para prestarem, pessoalmente, informações sobre assunto previamente determinado, importando crime de responsabilidade a ausência sem justificativa adequada.

§ 1º - Os Ministros de Estado poderão comparecer ao Senado Federal, à Câmara dos Deputados, ou a qualquer de suas Comissões, por sua iniciativa e mediante entendimentos com a Mesa respectiva, para expor assunto de relevância de seu Ministério.

§ 2º - As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal poderão encaminhar pedidos escritos de informações a Ministros de Estado ou a qualquer das pessoas referidas no caput deste artigo, importando em crime de responsabilidade a recusa, ou o não - atendimento, no prazo de trinta dias, bem como a prestação de informações falsas.

SEÇÃO III DA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Art. 51. **Compete privativamente** à Câmara dos Deputados:

I - autorizar, por dois terços de seus membros, a instauração de processo contra o Presidente e o Vice-Presidente da República e os Ministros de Estado;

II - proceder à tomada de contas do Presidente da República, quando não apresentadas ao Congresso Nacional dentro de sessenta dias após a abertura da sessão legislativa;

III - elaborar seu regimento interno;

IV - dispor sobre sua organização, funcionamento, polícia, criação, transformação ou extinção dos cargos, empregos e funções de seus serviços, e a iniciativa de lei para fixação da respectiva remuneração, observados os parâmetros estabelecidos na lei de diretrizes orçamentárias;

V - eleger membros do Conselho da República, nos termos do art. 89, VII.

SEÇÃO IV DO SENADO FEDERAL

Art. 52. **Compete privativamente** ao Senado Federal:

I - processar e julgar o Presidente e o Vice-Presidente da República nos crimes de responsabilidade, bem como os Ministros de Estado e os Comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica nos crimes da mesma natureza conexos com aqueles;

II - processar e julgar os Ministros do Supremo Tribunal Federal, os membros do Conselho Nacional de Justiça e do Conselho Nacional do Ministério Público, o Procurador-Geral da República e o Advogado-Geral da União nos crimes de responsabilidade;

III - aprovar previamente, por voto secreto, após arguição pública, a escolha de:

a) Magistrados, nos casos estabelecidos nesta Constituição;

b) Ministros do Tribunal de Contas da União indicados pelo Presidente da República;

c) Governador de Território;



- d) Presidente e diretores do banco central;
- e) Procurador-Geral da República;
- f) titulares de outros cargos que a lei determinar;
- IV - aprovar previamente, por voto secreto, após arguição em sessão secreta, a escolha dos chefes de missão diplomática de caráter permanente;
- V - autorizar operações externas de natureza financeira, de interesse da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios e dos Municípios;
- VI - fixar, por proposta do Presidente da República, limites globais para o montante da dívida consolidada da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- VII - dispor sobre limites globais e condições para as operações de crédito externo e interno da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de suas autarquias e demais entidades controladas pelo Poder Público federal;
- VIII - dispor sobre limites e condições para a concessão de garantia da União em operações de crédito externo e interno;
- IX - estabelecer limites globais e condições para o montante da dívida mobiliária dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- X - suspender a execução, no todo ou em parte, de lei declarada inconstitucional por decisão definitiva do Supremo Tribunal Federal;
- XI - aprovar, por maioria absoluta e por voto secreto, a exoneração, de ofício, do Procurador-Geral da República antes do término de seu mandato;
- XII - elaborar seu regimento interno;
- XIII - dispor sobre sua organização, funcionamento, polícia, criação, transformação ou extinção dos cargos, empregos e funções de seus serviços, e a iniciativa de lei para fixação da respectiva remuneração, observados os parâmetros estabelecidos na lei de diretrizes orçamentárias;
- XIV - eleger membros do Conselho da República, nos termos do art. 89, VII.
- XV - avaliar periodicamente a funcionalidade do Sistema Tributário Nacional, em sua estrutura e seus componentes, e o desempenho das administrações tributárias da União, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios.

Parágrafo único. Nos casos previstos nos incisos I e II, funcionará como Presidente o do Supremo Tribunal Federal, limitando-se a condenação, que somente será proferida por dois terços dos votos do Senado Federal, à perda do cargo, com inabilitação, por oito anos, para o exercício de função pública, sem prejuízo das demais sanções judiciais cabíveis.

SEÇÃO V DOS DEPUTADOS E DOS SENADORES

Art. 53. Os Deputados e Senadores são invioláveis, civil e penalmente, por quaisquer de suas opiniões, palavras e votos.

§ 1º Os Deputados e Senadores, desde a expedição do diploma, serão submetidos a julgamento perante o Supremo Tribunal Federal.

§ 2º Desde a expedição do diploma, os membros do Congresso Nacional não poderão ser presos, salvo em flagrante de crime inafiançável. Nesse caso, os autos serão remetidos dentro de vinte e quatro horas à Casa respectiva, para que, pelo voto da maioria de seus membros, resolva sobre a prisão.

§ 3º Recebida a denúncia contra o Senador ou Deputado, por crime ocorrido após a diplomação, o Supremo Tribunal Federal dará ciência à Casa respectiva, que, por iniciativa de partido político nela representado e pelo voto da maioria de seus membros, poderá, até a decisão final, sustar o andamento da ação.

§ 4º O pedido de sustação será apreciado pela Casa respectiva no prazo improrrogável de quarenta e cinco dias do seu recebimento pela Mesa Diretora.

§ 5º A sustação do processo suspende a prescrição, enquanto durar o mandato.

§ 6º Os Deputados e Senadores não serão obrigados a testemunhar sobre informações recebidas ou prestadas em razão do exercício do mandato, nem sobre as pessoas que lhes confiaram ou deles receberam informações.

§ 7º A incorporação às Forças Armadas de Deputados e Senadores, embora militares e ainda que em tempo de guerra, dependerá de prévia licença da Casa respectiva.

§ 8º As imunidades de Deputados ou Senadores subsistirão durante o estado de sítio, só podendo ser suspensas mediante o voto de dois terços dos membros da Casa respectiva, nos casos de atos praticados fora do recinto do Congresso Nacional, que sejam incompatíveis com a execução da medida.



Art. 54. Os Deputados e Senadores **não poderão**:

I - desde a expedição do diploma:

a) firmar ou manter contrato com pessoa jurídica de direito público, autarquia, empresa pública, sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, salvo quando o contrato obedecer a cláusulas uniformes;

b) aceitar ou exercer cargo, função ou emprego remunerado, inclusive os de que sejam demissíveis "ad nutum", nas entidades constantes da alínea anterior;

II - desde a posse:

a) ser proprietários, controladores ou diretores de empresa que goze de favor decorrente de contrato com pessoa jurídica de direito público, ou nela exercer função remunerada;

b) ocupar cargo ou função de que sejam demissíveis "ad nutum", nas entidades referidas no inciso I, "a";

c) patrocinar causa em que seja interessada qualquer das entidades a que se refere o inciso I, "a";

d) ser titulares de mais de um cargo ou mandato público eletivo.

Art. 55. Perderá o mandato o Deputado ou Senador:

I - que infringir qualquer das proibições estabelecidas no artigo anterior;

II - cujo procedimento for declarado incompatível com o decoro parlamentar;

III - que deixar de comparecer, em cada sessão legislativa, à terça parte das sessões ordinárias da Casa a que pertencer, salvo licença ou missão por esta autorizada;

IV - que perder ou tiver suspensos os direitos políticos;

V - quando o decretar a Justiça Eleitoral, nos casos previstos nesta Constituição;

VI - que sofrer condenação criminal em sentença transitada em julgado.

§ 1º - É incompatível com o decoro parlamentar, além dos casos definidos no regimento interno, o abuso das prerrogativas asseguradas a membro do Congresso Nacional ou a percepção de vantagens indevidas.

§ 2º Nos casos dos incisos I, II e VI, a perda do mandato será decidida pela Câmara dos Deputados ou pelo Senado Federal, por maioria absoluta, mediante provocação da respectiva Mesa ou de partido político representado no Congresso Nacional, assegurada ampla defesa. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 76, de 2013)

§ 3º - Nos casos previstos nos incisos III a V, a perda será declarada pela Mesa da Casa respectiva, de ofício ou mediante provocação de qualquer de seus membros, ou de partido político representado no Congresso Nacional, assegurada ampla defesa.

§ 4º A renúncia de parlamentar submetido a processo que vise ou possa levar à perda do mandato, nos termos deste artigo, terá seus efeitos suspensos até as deliberações finais de que tratam os §§ 2º e 3º.

Art. 56. **Não perderá** o mandato o Deputado ou Senador:

I - investido no cargo de Ministro de Estado, Governador de Território, Secretário de Estado, do Distrito Federal, de Território, de Prefeitura de Capital ou chefe de missão diplomática temporária;

II - licenciado pela respectiva Casa por motivo de doença, ou para tratar, sem remuneração, de interesse particular, desde que, neste caso, o afastamento não ultrapasse cento e vinte dias por sessão legislativa.

§ 1º - O suplente será convocado nos casos de vaga, de investidura em funções previstas neste artigo ou de licença superior a cento e vinte dias.

§ 2º - Ocorrendo vaga e não havendo suplente, far-se-á eleição para preenchê-la se faltarem mais de quinze meses para o término do mandato.

§ 3º - Na hipótese do inciso I, o Deputado ou Senador poderá optar pela remuneração do mandato.

SEÇÃO VI DAS REUNIÕES

Art. 57. O Congresso Nacional reunir-se-á, anualmente, na Capital Federal, de 2 de fevereiro a 17 de julho e de 1º de agosto a 22 de dezembro.

§ 1º - As reuniões marcadas para essas datas serão transferidas para o primeiro dia útil subsequente, quando recaírem em sábados, domingos ou feriados.

§ 2º - A sessão legislativa não será interrompida sem a aprovação do projeto de lei de diretrizes orçamentárias.



§ 3º - Além de outros casos previstos nesta Constituição, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal reunir-se-ão em sessão conjunta para:

- I - inaugurar a sessão legislativa;
- II - elaborar o regimento comum e regular a criação de serviços comuns às duas Casas;
- III - receber o compromisso do Presidente e do Vice-Presidente da República;
- IV - conhecer do veto e sobre ele deliberar.

§ 4º Cada uma das Casas reunir-se-á em sessões preparatórias, a partir de 1º de fevereiro, no primeiro ano da legislatura, para a posse de seus membros e eleição das respectivas Mesas, para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução para o mesmo cargo na eleição imediatamente subsequente.

§ 5º - A Mesa do Congresso Nacional será presidida pelo Presidente do Senado Federal, e os demais cargos serão exercidos, alternadamente, pelos ocupantes de cargos equivalentes na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

§ 6º A convocação extraordinária do Congresso Nacional far-se-á:

I - pelo Presidente do Senado Federal, em caso de decretação de estado de defesa ou de intervenção federal, de pedido de autorização para a decretação de estado de sítio e para o compromisso e a posse do Presidente e do Vice-Presidente- Presidente da República;

II - pelo Presidente da República, pelos Presidentes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal ou a requerimento da maioria dos membros de ambas as Casas, em caso de urgência ou interesse público relevante, em todas as hipóteses deste inciso com a aprovação da maioria absoluta de cada uma das Casas do Congresso Nacional.

§ 7º Na sessão legislativa extraordinária, o Congresso Nacional somente deliberará sobre a matéria para a qual foi convocado, ressalvada a hipótese do § 8º deste artigo, vedado o pagamento de parcela indenizatória, em razão da convocação.

§ 8º Havendo medidas provisórias em vigor na data de convocação extraordinária do Congresso Nacional, serão elas automaticamente incluídas na pauta da convocação.

SEÇÃO VII DAS COMISSÕES

Art. 58. O Congresso Nacional e suas Casas terão comissões permanentes e temporárias, constituídas na forma e com as atribuições previstas no respectivo regimento ou no ato de que resultar sua criação.

§ 1º - Na constituição das Mesas e de cada Comissão, é assegurada, tanto quanto possível, a representação proporcional dos partidos ou dos blocos parlamentares que participam da respectiva Casa.

§ 2º - às comissões, em razão da matéria de sua competência, cabe:

I - discutir e votar projeto de lei que dispensar, na forma do regimento, a competência do Plenário, salvo se houver recurso de um décimo dos membros da Casa;

II - realizar audiências públicas com entidades da sociedade civil;

III - convocar Ministros de Estado para prestar informações sobre assuntos inerentes a suas atribuições;

IV - receber petições, reclamações, representações ou queixas de qualquer pessoa contra atos ou omissões das autoridades ou entidades públicas;

V - solicitar depoimento de qualquer autoridade ou cidadão;

VI - apreciar programas de obras, planos nacionais, regionais e setoriais de desenvolvimento e sobre eles emitir parecer.

§ 3º - As comissões parlamentares de inquérito, que terão poderes de investigação próprios das autoridades judiciais, além de outros previstos nos regimentos das respectivas Casas, serão criadas pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, em conjunto ou separadamente, mediante requerimento de um terço de seus membros, para a apuração de fato determinado e por prazo certo, sendo suas conclusões, se for o caso, encaminhadas ao Ministério Público, para que promova a responsabilidade civil ou criminal dos infratores.

§ 4º - Durante o recesso, haverá uma Comissão representativa do Congresso Nacional, eleita por suas Casas na última sessão ordinária do período legislativo, com atribuições definidas no regimento comum, cuja composição reproduzirá, quanto possível, a proporcionalidade da representação partidária.



**SEÇÃO VIII
DO PROCESSO LEGISLATIVO
SUBSEÇÃO I
DISPOSIÇÃO GERAL**

Art. 59. O processo legislativo compreende a elaboração de:

- I - emendas à Constituição;
- II - leis complementares;
- III - leis ordinárias;
- IV - leis delegadas;
- V - medidas provisórias;
- VI - decretos legislativos;
- VII - resoluções.

Parágrafo único. Lei complementar disporá sobre a elaboração, redação, alteração e consolidação das leis.

**SUBSEÇÃO II
DA EMENDA À CONSTITUIÇÃO**

Art. 60. A Constituição poderá ser emendada mediante proposta:

- I - de um terço, no mínimo, dos membros da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal;
- II - do Presidente da República;
- III - de mais da metade das Assembleias Legislativas das unidades da Federação, manifestando-se, cada uma delas, pela maioria relativa de seus membros.

§ 1º - A Constituição não poderá ser emendada na vigência de intervenção federal, de estado de defesa ou de estado de sítio.

§ 2º - A proposta será discutida e votada em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, considerando-se aprovada se obtiver, em ambos, três quintos dos votos dos respectivos membros.

§ 3º - A emenda à Constituição será promulgada pelas Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, com o respectivo número de ordem.

§ 4º - Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir:

- I - a forma federativa de Estado;
- II - o voto direto, secreto, universal e periódico;
- III - a separação dos Poderes;
- IV - os direitos e garantias individuais.

§ 5º - A matéria constante de proposta de emenda rejeitada ou havida por prejudicada não pode ser objeto de nova proposta na mesma sessão legislativa.

**SUBSEÇÃO III
DAS LEIS**

Art. 61. A iniciativa das leis complementares e ordinárias cabe a qualquer membro ou Comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, ao Presidente da República, ao Supremo Tribunal Federal, aos Tribunais Superiores, ao Procurador-Geral da República e aos cidadãos, na forma e nos casos previstos nesta Constituição.

§ 1º - São de iniciativa privativa do Presidente da República as leis que:

- I - fixem ou modifiquem os efetivos das Forças Armadas;
- II - disponham sobre:
 - a) criação de cargos, funções ou empregos públicos na administração direta e autárquica ou aumento de sua remuneração;
 - b) organização administrativa e judiciária, matéria tributária e orçamentária, serviços públicos e pessoal da administração dos Territórios;
 - c) servidores públicos da União e Territórios, seu regime jurídico, provimento de cargos, estabilidade e aposentadoria;
 - d) organização do Ministério Público e da Defensoria Pública da União, bem como normas gerais para a organização do Ministério Público e da Defensoria Pública dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios;
 - e) criação e extinção de Ministérios e órgãos da administração pública, observado o disposto no art. 84, VI



f) militares das Forças Armadas, seu regime jurídico, provimento de cargos, promoções, estabilidade, remuneração, reforma e transferência para a reserva.

§ 2º - A iniciativa popular pode ser exercida pela apresentação à Câmara dos Deputados de projeto de lei subscrito por, no mínimo, um por cento do eleitorado nacional, distribuído pelo menos por cinco Estados, com não menos de três décimos por cento dos eleitores de cada um deles.

Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional.

§ 1º É vedada a edição de medidas provisórias sobre matéria:

I - relativa a:

- a) nacionalidade, cidadania, direitos políticos, partidos políticos e direito eleitoral;
- b) direito penal, processual penal e processual civil;
- c) organização do Poder Judiciário e do Ministério Público, a carreira e a garantia de seus membros;
- d) planos plurianuais, diretrizes orçamentárias, orçamento e créditos adicionais e suplementares, ressalvado o previsto no art. 167, § 3º;

II - que vise a detenção ou sequestro de bens, de poupança popular ou qualquer outro ativo financeiro;

III - reservada a lei complementar;

IV - já disciplinada em projeto de lei aprovado pelo Congresso Nacional e pendente de sanção ou veto do Presidente da República.

§ 2º Medida provisória que implique instituição ou majoração de impostos, exceto os previstos nos arts. 153, I, II, IV, V, e 154, II, só produzirá efeitos no exercício financeiro seguinte se houver sido convertida em lei até o último dia daquele em que foi editada.

§ 3º As medidas provisórias, ressalvado o disposto nos §§ 11 e 12 perderão eficácia, desde a edição, se não forem convertidas em lei no prazo de sessenta dias, prorrogável, nos termos do § 7º, uma vez por igual período, devendo o Congresso Nacional disciplinar, por decreto legislativo, as relações jurídicas delas decorrentes.

§ 4º O prazo a que se refere o § 3º contar-se-á da publicação da medida provisória, suspendendo-se durante os períodos de recesso do Congresso Nacional.

§ 5º A deliberação de cada uma das Casas do Congresso Nacional sobre o mérito das medidas provisórias dependerá de juízo prévio sobre o atendimento de seus pressupostos constitucionais.

§ 6º Se a medida provisória não for apreciada em até quarenta e cinco dias contados de sua publicação, entrará em regime de urgência, subsequentemente, em cada uma das Casas do Congresso Nacional, ficando sobrestadas, até que se ultime a votação, todas as demais deliberações legislativas da Casa em que estiver tramitando.

§ 7º Prorrogar-se-á uma única vez por igual período a vigência de medida provisória que, no prazo de sessenta dias, contado de sua publicação, não tiver a sua votação encerrada nas duas Casas do Congresso Nacional.

§ 8º As medidas provisórias terão sua votação iniciada na Câmara dos Deputados.

§ 9º Caberá à comissão mista de Deputados e Senadores examinar as medidas provisórias e sobre elas emitir parecer, antes de serem apreciadas, em sessão separada, pelo plenário de cada uma das Casas do Congresso Nacional.

§ 10. É vedada a reedição, na mesma sessão legislativa, de medida provisória que tenha sido rejeitada ou que tenha perdido sua eficácia por decurso de prazo.

§ 11. Não editado o decreto legislativo a que se refere o § 3º até sessenta dias após a rejeição ou perda de eficácia de medida provisória, as relações jurídicas constituídas e decorrentes de atos praticados durante sua vigência conservar-se-ão por ela regidas.

§ 12. Aprovado projeto de lei de conversão alterando o texto original da medida provisória, esta manter-se-á integralmente em vigor até que seja sancionado ou vetado o projeto.

Art. 63. Não será admitido aumento da despesa prevista:

I - nos projetos de iniciativa exclusiva do Presidente da República, ressalvado o disposto no art. 166, § 3º e § 4º;

II - nos projetos sobre organização dos serviços administrativos da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, dos Tribunais Federais e do Ministério Público.

Art. 64. A discussão e votação dos projetos de lei de iniciativa do Presidente da República, do Supremo Tribunal Federal e dos Tribunais Superiores terão início na Câmara dos Deputados.

§ 1º - O Presidente da República poderá solicitar urgência para apreciação de projetos de sua iniciativa.

§ 2º Se, no caso do § 1º, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal não se manifestarem sobre a proposição, cada qual sucessivamente, em até quarenta e cinco dias, sobrestar-se-ão todas as demais deliberações legislativas da respectiva Casa, com exceção das que tenham prazo constitucional determinado, até que se ultime a votação.

§ 3º - A apreciação das emendas do Senado Federal pela Câmara dos Deputados far-se-á no prazo de dez dias, observado quanto ao mais o disposto no parágrafo anterior.

§ 4º - Os prazos do § 2º não correm nos períodos de recesso do Congresso Nacional, nem se aplicam aos projetos de código.

Art. 65. O projeto de lei aprovado por uma Casa será revisto pela outra, em um só turno de discussão e votação, e enviado à sanção ou promulgação, se a Casa revisora o aprovar, ou arquivado, se o rejeitar.
Parágrafo único. Sendo o projeto emendado, voltará à Casa iniciadora.

Art. 66. A Casa na qual tenha sido concluída a votação enviará o projeto de lei ao Presidente da República, que, aquiescendo, o sancionará.

§ 1º - Se o Presidente da República considerar o projeto, no todo ou em parte, inconstitucional ou contrário ao interesse público, vetá-lo-á total ou parcialmente, no prazo de quinze dias úteis, contados da data do recebimento, e comunicará, dentro de quarenta e oito horas, ao Presidente do Senado Federal os motivos do veto.

§ 2º - O veto parcial somente abrangerá texto integral de artigo, de parágrafo, de inciso ou de alínea.

§ 3º - Decorrido o prazo de quinze dias, o silêncio do Presidente da República importará sanção.

§ 4º O veto será apreciado em sessão conjunta, dentro de trinta dias a contar de seu recebimento, só podendo ser rejeitado pelo voto da maioria absoluta dos Deputados e Senadores. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 76, de 2013)

§ 5º - Se o veto não for mantido, será o projeto enviado, para promulgação, ao Presidente da República.

§ 6º Esgotado sem deliberação o prazo estabelecido no § 4º, o veto será colocado na ordem do dia da sessão imediata, sobrestadas as demais proposições, até sua votação final.

§ 7º - Se a lei não for promulgada dentro de quarenta e oito horas pelo Presidente da República, nos casos dos § 3º e § 5º, o Presidente do Senado a promulgará, e, se este não o fizer em igual prazo, caberá ao Vice-Presidente do Senado fazê-lo.

Art. 67. A matéria constante de projeto de lei rejeitado somente poderá constituir objeto de novo projeto, na mesma sessão legislativa, mediante proposta da maioria absoluta dos membros de qualquer das Casas do Congresso Nacional.

Art. 68. As leis delegadas serão elaboradas pelo Presidente da República, que deverá solicitar a delegação ao Congresso Nacional.

§ 1º - Não serão objeto de delegação os atos de competência exclusiva do Congresso Nacional, os de competência privativa da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal, a matéria reservada à lei complementar, nem a legislação sobre:

I - organização do Poder Judiciário e do Ministério Público, a carreira e a garantia de seus membros;

II - nacionalidade, cidadania, direitos individuais, políticos e eleitorais;

III - planos plurianuais, diretrizes orçamentárias e orçamentos.

§ 2º - A delegação ao Presidente da República terá a forma de resolução do Congresso Nacional, que especificará seu conteúdo e os termos de seu exercício.

§ 3º - Se a resolução determinar a apreciação do projeto pelo Congresso Nacional, este a fará em votação única, vedada qualquer emenda.

Art. 69. As leis complementares serão aprovadas por maioria absoluta.

SEÇÃO IX

DA FISCALIZAÇÃO CONTÁBIL, FINANCEIRA E ORÇAMENTÁRIA

Art. 70. A fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação das subvenções e renúncia de receitas, será exercida pelo Congresso Nacional, mediante controle externo, e pelo sistema de controle interno de cada Poder.

Parágrafo único. Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária.

Art. 71. O controle externo, a cargo do Congresso Nacional, será exercido com o auxílio do Tribunal de Contas da União, ao qual compete:

I - apreciar as contas prestadas anualmente pelo Presidente da República, mediante parecer prévio que deverá ser elaborado em sessenta dias a contar de seu recebimento;

II - julgar as contas dos administradores e demais responsáveis por dinheiros, bens e valores públicos da administração direta e indireta, incluídas as fundações e sociedades instituídas e mantidas pelo Poder Público federal, e as contas daqueles que derem causa a perda, extravio ou outra irregularidade de que resulte prejuízo ao erário público;

III - apreciar, para fins de registro, a legalidade dos atos de admissão de pessoal, a qualquer título, na administração direta e indireta, incluídas as fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público, excetuadas as nomeações para cargo de provimento em comissão, bem como a das concessões de aposentadorias, reformas e pensões, ressalvadas as melhorias posteriores que não alterem o fundamento legal do ato concessório;

IV - realizar, por iniciativa própria, da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, de Comissão técnica ou de inquérito, inspeções e auditorias de natureza contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial, nas unidades administrativas dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, e demais entidades referidas no inciso II;

V - fiscalizar as contas nacionais das empresas supranacionais de cujo capital social a União participe, de forma direta ou indireta, nos termos do tratado constitutivo;

VI - fiscalizar a aplicação de quaisquer recursos repassados pela União mediante convênio, acordo, ajuste ou outros instrumentos congêneres, a Estado, ao Distrito Federal ou a Município;

VII - prestar as informações solicitadas pelo Congresso Nacional, por qualquer de suas Casas, ou por qualquer das respectivas Comissões, sobre a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial e sobre resultados de auditorias e inspeções realizadas;

VIII - aplicar aos responsáveis, em caso de ilegalidade de despesa ou irregularidade de contas, as sanções previstas em lei, que estabelecerá, entre outras cominações, multa proporcional ao dano causado ao erário;

IX - assinar prazo para que o órgão ou entidade adote as providências necessárias ao exato cumprimento da lei, se verificada ilegalidade;

X - sustar, se não atendido, a execução do ato impugnado, comunicando a decisão à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal;

XI - representar ao Poder competente sobre irregularidades ou abusos apurados.

§ 1º - No caso de contrato, o ato de sustação será adotado diretamente pelo Congresso Nacional, que solicitará, de imediato, ao Poder Executivo as medidas cabíveis.

§ 2º - Se o Congresso Nacional ou o Poder Executivo, no prazo de noventa dias, não efetivar as medidas previstas no parágrafo anterior, o Tribunal decidirá a respeito.

§ 3º - As decisões do Tribunal de que resulte imputação de débito ou multa terão eficácia de título executivo.

§ 4º - O Tribunal encaminhará ao Congresso Nacional, trimestral e anualmente, relatório de suas atividades.

Art. 72. A Comissão mista permanente a que se refere o art. 166, §1º, diante de indícios de despesas não autorizadas, ainda que sob a forma de investimentos não programados ou de subsídios não aprovados, poderá solicitar à autoridade governamental responsável que, no prazo de cinco dias, preste os esclarecimentos necessários.

§ 1º - Não prestados os esclarecimentos, ou considerados estes insuficientes, a Comissão solicitará ao Tribunal pronunciamento conclusivo sobre a matéria, no prazo de trinta dias.

§ 2º - Entendendo o Tribunal irregular a despesa, a Comissão, se julgar que o gasto possa causar dano irreparável ou grave lesão à economia pública, proporá ao Congresso Nacional sua sustação.

Art. 73. O Tribunal de Contas da União, integrado por nove Ministros, tem sede no Distrito Federal, quadro próprio de pessoal e jurisdição em todo o território nacional, exercendo, no que couber, as atribuições previstas no art. 96.

§ 1º - Os Ministros do Tribunal de Contas da União serão nomeados dentre brasileiros que satisfaçam os seguintes requisitos:



- I - mais de trinta e cinco e menos de sessenta e cinco anos de idade;
- II - idoneidade moral e reputação ilibada;
- III - notórios conhecimentos jurídicos, contábeis, econômicos e financeiros ou de administração pública;
- IV - mais de dez anos de exercício de função ou de efetiva atividade profissional que exija os conhecimentos mencionados no inciso anterior.

§ 2º - Os Ministros do Tribunal de Contas da União serão escolhidos:

I - um terço pelo Presidente da República, com aprovação do Senado Federal, sendo dois alternadamente dentre auditores e membros do Ministério Público junto ao Tribunal, indicados em lista tríplice pelo Tribunal, segundo os critérios de antiguidade e merecimento;

II - dois terços pelo Congresso Nacional.

§ 3º Os Ministros do Tribunal de Contas da União terão as mesmas garantias, prerrogativas, impedimentos, vencimentos e vantagens dos Ministros do Superior Tribunal de Justiça, aplicando-se-lhes, quanto à aposentadoria e pensão, as normas constantes do art. 40.

§ 4º - O auditor, quando em substituição a Ministro, terá as mesmas garantias e impedimentos do titular e, quando no exercício das demais atribuições da judicatura, as de juiz de Tribunal Regional Federal.

Art. 74. Os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário manterão, de forma integrada, sistema de controle interno com a finalidade de:

I - avaliar o cumprimento das metas previstas no plano plurianual, a execução dos programas de governo e dos orçamentos da União;

II - comprovar a legalidade e avaliar os resultados, quanto à eficácia e eficiência, da gestão orçamentária, financeira e patrimonial nos órgãos e entidades da administração federal, bem como da aplicação de recursos públicos por entidades de direito privado;

III - exercer o controle das operações de crédito, avais e garantias, bem como dos direitos e haveres da União;

IV - apoiar o controle externo no exercício de sua missão institucional.

§ 1º - Os responsáveis pelo controle interno, ao tomarem conhecimento de qualquer irregularidade ou ilegalidade, dela darão ciência ao Tribunal de Contas da União, sob pena de responsabilidade solidária.

§ 2º - Qualquer cidadão, partido político, associação ou sindicato é parte legítima para, na forma da lei, denunciar irregularidades ou ilegalidades perante o Tribunal de Contas da União.

Art. 75. As normas estabelecidas nesta seção aplicam-se, no que couber, à organização, composição e fiscalização dos Tribunais de Contas dos Estados e do Distrito Federal, bem como dos Tribunais e Conselhos de Contas dos Municípios.

Parágrafo único. As Constituições estaduais disporão sobre os Tribunais de Contas respectivos, que serão integrados por sete Conselheiros.

Questões

01. (TJ/DFT - Juiz - CESPE/2016). No que se refere ao tema controle interno e externo e seus respectivos órgãos estatais, assinale a opção correta.

(A) Qualquer cidadão ou sindicato é parte legítima para denunciar irregularidades ou ilicitudes ao tribunal de contas.

(B) O controle da atividade administrativa exercido pelo CNJ sujeita todos os órgãos do Poder Judiciário Nacional.

(C) O TCU, mediante controle externo que lhe cabe por competência exclusiva, exerce a fiscalização da atividade contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União.

(D) Nos processos perante o TCU, em que há apreciação da legalidade do ato de concessão inicial de aposentadoria, é prescindível assegurar-se o contraditório e a ampla defesa, a despeito do decurso de qualquer lapso temporal.

(E) No que tange ao controle interno da administração, é lícito condicionar a admissibilidade de recurso administrativo a prévio depósito.

02. (TCM/RJ - Procurador da Procuradoria Especial - FCC). Sobre os Controles Externo e Interno no Brasil, tem-se que

(A) o Tribunal de Contas da União e o Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro são integrados, respectivamente, por 7 e 9 Conselheiros.

(B) não abrangem a aplicação de subvenções ao terceiro setor, tendo em vista o caráter social desse tipo de repasse.

(C) os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário devem manter um sistema de controle interno integrado.

(D) o exercício do controle das operações de crédito compete ao Controle Externo, mas não ao Controle Interno.

(E) sua área de atuação se limita às pessoas físicas e jurídicas públicas.

03. (TCE-RN - Conhecimentos Básicos para o Cargo 1 - CESPE) A respeito das entidades fiscalizadoras superiores e dos sistemas de controle na administração pública brasileira, julgue o item a seguir.

O Tribunal de Contas da União (TCU) não exerce uma função jurisdicional em relação às contas do presidente da República, pois aquele não julga pessoas, mas contas, e suas decisões não fazem coisa julgada, visto que são de cunho administrativo. Na função de órgão auxiliar do Poder Legislativo, o TCU apenas emite parecer técnico a respeito das contas.

() Certo () Errado

Gabarito

01. A/ 02. C/ 03. Certo

Comentários

01. Resposta: A

Constituição Federal

Art. 74. Os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário manterão, de forma integrada, sistema de controle interno com a finalidade de:

()

§ 2º Qualquer cidadão, partido político, associação ou sindicato é parte legítima para, na forma da lei, denunciar irregularidades ou ilegalidades perante o Tribunal de Contas da União.

02. Resposta: C

Constituição Federal

Art. 74, Constituição Federal. Os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário manterão, de forma integrada, sistema de controle interno com a finalidade de()

03. Resposta: Certo.

A Competência do TCU consiste, basicamente, na elaboração de parecer prévio sobre as contas prestadas anualmente do Presidente da República (CF, art. 71, I)

Art. 71. O controle externo, a cargo do Congresso Nacional, será exercido com o auxílio do Tribunal de Contas da União, ao qual compete:

I - apreciar as contas prestadas anualmente pelo Presidente da República, mediante parecer prévio que deverá ser elaborado em sessenta dias a contar de seu recebimento;

CF, art. 71, I. [...] apreciar as contas prestadas anualmente pelo Presidente da República, mediante parecer prévio que deverá ser elaborado em sessenta dias a contar de seu recebimento

CAPÍTULO II DO PODER EXECUTIVO SEÇÃO I

DO PRESIDENTE E DO VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Art. 76. O Poder Executivo é exercido pelo Presidente da República, auxiliado pelos Ministros de Estado.

Art. 77. A eleição do Presidente e do Vice-Presidente da República realizar-se-á, simultaneamente, no primeiro domingo de outubro, em primeiro turno, e no último domingo de outubro, em segundo turno, se houver, do ano anterior ao do término do mandato presidencial vigente.

§ 1º - A eleição do Presidente da República importará a do Vice-Presidente com ele registrado.

§ 2º - Será considerado eleito Presidente o candidato que, registrado por partido político, obtiver a maioria absoluta de votos, não computados os em branco e os nulos.



§ 3º - Se nenhum candidato alcançar maioria absoluta na primeira votação, far-se-á nova eleição em até vinte dias após a proclamação do resultado, concorrendo os dois candidatos mais votados e considerando-se eleito aquele que obtiver a maioria dos votos válidos.

§ 4º - Se, antes de realizado o segundo turno, ocorrer morte, desistência ou impedimento legal de candidato, convocar-se-á, dentre os remanescentes, o de maior votação.

§ 5º - Se, na hipótese dos parágrafos anteriores, remanescer, em segundo lugar, mais de um candidato com a mesma votação, qualificar-se-á o mais idoso.

Art. 78. O Presidente e o Vice-Presidente da República tomarão posse em sessão do Congresso Nacional, prestando o compromisso de manter, defender e cumprir a Constituição, observar as leis, promover o bem geral do povo brasileiro, sustentar a união, a integridade e a independência do Brasil.

Parágrafo único. Se, decorridos dez dias da data fixada para a posse, o Presidente ou o Vice-Presidente, salvo motivo de força maior, não tiver assumido o cargo, este será declarado vago.

Art. 79. Substituirá o Presidente, no caso de impedimento, e suceder-lhe-á, no de vaga, o Vice-Presidente.

Parágrafo único. O Vice-Presidente da República, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei complementar, auxiliará o Presidente, sempre que por ele convocado para missões especiais.

Art. 80. Em caso de impedimento do Presidente e do Vice-Presidente, ou vacância dos respectivos cargos, serão sucessivamente chamados ao exercício da Presidência o Presidente da Câmara dos Deputados, o do Senado Federal e o do Supremo Tribunal Federal.

Art. 81. Vagando os cargos de Presidente e Vice-Presidente da República, far-se-á eleição noventa dias depois de aberta a última vaga.

§ 1º - Ocorrendo a vacância nos últimos dois anos do período presidencial, a eleição para ambos os cargos será feita trinta dias depois da última vaga, pelo Congresso Nacional, na forma da lei.

§ 2º - Em qualquer dos casos, os eleitos deverão completar o período de seus antecessores.

Art. 82. O mandato do Presidente da República é de quatro anos e terá início em primeiro de janeiro do ano seguinte ao da sua eleição.

Art. 83. O Presidente e o Vice-Presidente da República não poderão, sem licença do Congresso Nacional, ausentar-se do País por período superior a quinze dias, sob pena de perda do cargo.

SEÇÃO II DAS ATRIBUIÇÕES DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Art. 84. Compete privativamente ao Presidente da República:

- I - nomear e exonerar os Ministros de Estado;
- II - exercer, com o auxílio dos Ministros de Estado, a direção superior da administração federal;
- III - iniciar o processo legislativo, na forma e nos casos previstos nesta Constituição;
- IV - sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução;
- V - vetar projetos de lei, total ou parcialmente;
- VI - dispor, mediante decreto, sobre:
 - a) organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos;
 - b) extinção de funções ou cargos públicos, quando vagos;
- VII - manter relações com Estados estrangeiros e acreditar seus representantes diplomáticos;
- VIII - celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional;
- IX - decretar o estado de defesa e o estado de sítio;
- X - decretar e executar a intervenção federal;
- XI - remeter mensagem e plano de governo ao Congresso Nacional por ocasião da abertura da sessão legislativa, expondo a situação do País e solicitando as providências que julgar necessárias;
- XII - conceder indulto e comutar penas, com audiência, se necessário, dos órgãos instituídos em lei;
- XIII - exercer o comando supremo das Forças Armadas, nomear os Comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, promover seus oficiais-generais e nomeá-los para os cargos que lhes são privativos;



XIV - nomear, após aprovação pelo Senado Federal, os Ministros do Supremo Tribunal Federal e dos Tribunais Superiores, os Governadores de Territórios, o Procurador-Geral da República, o presidente e os diretores do banco central e outros servidores, quando determinado em lei;

XV - nomear, observado o disposto no art. 73, os Ministros do Tribunal de Contas da União;

XVI - nomear os magistrados, nos casos previstos nesta Constituição, e o Advogado-Geral da União;

XVII - nomear membros do Conselho da República, nos termos do art. 89, VII;

XVIII - convocar e presidir o Conselho da República e o Conselho de Defesa Nacional;

XIX - declarar guerra, no caso de agressão estrangeira, autorizado pelo Congresso Nacional ou referendado por ele, quando ocorrida no intervalo das sessões legislativas, e, nas mesmas condições, decretar, total ou parcialmente, a mobilização nacional;

XX - celebrar a paz, autorizado ou com o referendo do Congresso Nacional;

XXI - conferir condecorações e distinções honoríficas;

XXII - permitir, nos casos previstos em lei complementar, que forças estrangeiras transitem pelo território nacional ou nele permaneçam temporariamente;

XXIII - enviar ao Congresso Nacional o plano plurianual, o projeto de lei de diretrizes orçamentárias e as propostas de orçamento previstos nesta Constituição;

XXIV - prestar, anualmente, ao Congresso Nacional, dentro de sessenta dias após a abertura da sessão legislativa, as contas referentes ao exercício anterior;

XXV - prover e extinguir os cargos públicos federais, na forma da lei;

XXVI - editar medidas provisórias com força de lei, nos termos do art. 62;

XXVII - exercer outras atribuições previstas nesta Constituição.

Parágrafo único. O Presidente da República poderá delegar as atribuições mencionadas nos incisos VI, XII e XXV, primeira parte, aos Ministros de Estado, ao Procurador-Geral da República ou ao Advogado-Geral da União, que observarão os limites traçados nas respectivas delegações.

Questão

01. (Prefeitura de São Paulo/SP - Analista Fiscal de Serviços - VUNESP/2016) Assinale a alternativa que contempla uma atribuição privativa do Presidente da República que a Constituição permite seja delegada aos Ministros de Estado, ao Procurador-Geral da República ou ao Advogado-Geral da União.

(A) Vetar projetos de lei, total ou parcialmente.

(B) Editar medidas provisórias com força de lei, nos termos do art. 62 da Constituição Federal.

(C) Iniciar o processo legislativo, na forma e nos casos previstos na Constituição.

(D) Conferir condecorações e distinções honoríficas.

(E) Conceder indulto e comutar penas, com audiência, se necessário, dos órgãos instituídos em lei.

Gabarito

01.E.

Comentário

01. Resposta: E.

Prevê o Art. 84, parágrafo único, da CF. que poderá o Presidente da República delegar as atribuições mencionadas nos incisos VI, XII e XXV, primeira parte, aos Ministros de Estado, ao Procurador-Geral da República ou ao Advogado-Geral da União, que observarão os limites traçados nas respectivas delegações. Deste modo, a estes será permitido:

VI - dispor, mediante decreto, sobre:

a) organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos;

b) extinção de funções ou cargos públicos, quando vagos;

XII - conceder indulto e comutar penas, com audiência, se necessário, dos órgãos instituídos em lei;

XXV - prover e extinguir os cargos públicos federais, na forma da lei.



SEÇÃO III DA RESPONSABILIDADE DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Art. 85. São crimes de responsabilidade os atos do Presidente da República que atentem contra a Constituição Federal e, especialmente, contra:

- I - a existência da União;
- II - o livre exercício do Poder Legislativo, do Poder Judiciário, do Ministério Público e dos Poderes constitucionais das unidades da Federação;
- III - o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais;
- IV - a segurança interna do País;
- V - a probidade na administração;
- VI - a lei orçamentária;
- VII - o cumprimento das leis e das decisões judiciais.

Parágrafo único. Esses crimes serão definidos em lei especial, que estabelecerá as normas de processo e julgamento.

Art. 86. Admitida a acusação contra o Presidente da República, por dois terços da Câmara dos Deputados, será ele submetido a julgamento perante o Supremo Tribunal Federal, nas infrações penais comuns, ou perante o Senado Federal, nos crimes de responsabilidade.

§ 1º - O Presidente ficará suspenso de suas funções:

I - nas infrações penais comuns, se recebida a denúncia ou queixa-crime pelo Supremo Tribunal Federal;

II - nos crimes de responsabilidade, após a instauração do processo pelo Senado Federal.

§ 2º - Se, decorrido o prazo de cento e oitenta dias, o julgamento não estiver concluído, cessará o afastamento do Presidente, sem prejuízo do regular prosseguimento do processo.

§ 3º - Enquanto não sobrevier sentença condenatória, nas infrações comuns, o Presidente da República não estará sujeito a prisão.

§ 4º - O Presidente da República, na vigência de seu mandato, não pode ser responsabilizado por atos estranhos ao exercício de suas funções.

SEÇÃO IV DOS MINISTROS DE ESTADO

Art. 87. Os Ministros de Estado serão escolhidos dentre brasileiros maiores de vinte e um anos e no exercício dos direitos políticos.

Parágrafo único. Compete ao Ministro de Estado, além de outras atribuições estabelecidas nesta Constituição e na lei:

- I - exercer a orientação, coordenação e supervisão dos órgãos e entidades da administração federal na área de sua competência e referendar os atos e decretos assinados pelo Presidente da República;
- II - expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos;
- III - apresentar ao Presidente da República relatório anual de sua gestão no Ministério;
- IV - praticar os atos pertinentes às atribuições que lhe forem outorgadas ou delegadas pelo Presidente da República.

Art. 88. A lei disporá sobre a criação e extinção de Ministérios e órgãos da administração pública.

Questão

01. (ANAC - Técnico Administrativo ESAF/2016) Em relação às atribuições do Presidente da República, nos termos do disposto na Constituição Federal, não compete a este

- (A) nomear o Advogado-Geral da União.
- (B) presidir o Conselho de Defesa Nacional.
- (C) expedir instruções para a execução das leis
- (D) nomear os Ministros do Tribunal de Contas da União
- (E) executar a Intervenção Federal.

Gabarito

01.C.

01. Resposta: C.

Expedir instruções para a execução das leis compete aos Ministros de Estado, nos termos do que prevê o art. 87, II, da CF.

**SEÇÃO V
DO CONSELHO DA REPÚBLICA E DO CONSELHO DE DEFESA NACIONAL
SUBSEÇÃO I
DO CONSELHO DA REPÚBLICA**

Art. 89. O Conselho da República é órgão superior de consulta do Presidente da República, e dele participam:

- I - o Vice-Presidente da República;
- II - o Presidente da Câmara dos Deputados;
- III - o Presidente do Senado Federal;
- IV - os líderes da maioria e da minoria na Câmara dos Deputados;
- V - os líderes da maioria e da minoria no Senado Federal;
- VI - o Ministro da Justiça;

VII - seis cidadãos brasileiros natos, com mais de trinta e cinco anos de idade, sendo dois nomeados pelo Presidente da República, dois eleitos pelo Senado Federal e dois eleitos pela Câmara dos Deputados, todos com mandato de três anos, vedada a recondução.

Art. 90. Compete ao Conselho da República pronunciar-se sobre:

- I - intervenção federal, estado de defesa e estado de sítio;
- II - as questões relevantes para a estabilidade das instituições democráticas.

§ 1º - O Presidente da República poderá convocar Ministro de Estado para participar da reunião do Conselho, quando constar da pauta questão relacionada com o respectivo Ministério.

§ 2º - A lei regulará a organização e o funcionamento do Conselho da República.

**SUBSEÇÃO II
DO CONSELHO DE DEFESA NACIONAL**

Art. 91. O Conselho de Defesa Nacional é órgão de consulta do Presidente da República nos assuntos relacionados com a soberania nacional e a defesa do Estado democrático, e dele participam como membros natos:

- I - o Vice-Presidente da República;
- II - o Presidente da Câmara dos Deputados;
- III - o Presidente do Senado Federal;
- IV - o Ministro da Justiça;
- V - o Ministro de Estado da Defesa;
- VI - o Ministro das Relações Exteriores;
- VII - o Ministro do Planejamento.
- VIII - os Comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica.

§ 1º - Compete ao Conselho de Defesa Nacional:

I - opinar nas hipóteses de declaração de guerra e de celebração da paz, nos termos desta Constituição;

II - opinar sobre a decretação do estado de defesa, do estado de sítio e da intervenção federal;

III - propor os critérios e condições de utilização de áreas indispensáveis à segurança do território nacional e opinar sobre seu efetivo uso, especialmente na faixa de fronteira e nas relacionadas com a preservação e a exploração dos recursos naturais de qualquer tipo;

IV - estudar, propor e acompanhar o desenvolvimento de iniciativas necessárias a garantir a independência nacional e a defesa do Estado democrático.

§ 2º - A lei regulará a organização e o funcionamento do Conselho de Defesa Nacional.



Questões

01. (Câmara Municipal do Rio de Janeiro - Consultor Legislativo - Prefeitura do Rio de Janeiro)

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, compete ao Conselho de Defesa Nacional:

- (A) propor critérios e condições de utilização das águas internacionais e opinar sobre normas relativas à defesa do Estado e das Instituições Democráticas
- (B) estudar, propor e acompanhar o desenvolvimento de iniciativas necessárias a garantir a independência nacional e a defesa do Estado Democrático
- (C) exercer o comando supremo das Forças Armadas, nomear os comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica e promover seus oficiais
- (D) pronunciar-se sobre questões relevantes para a estabilidade das instituições democráticas, por meio dos Órgãos de Defesa Nacional.

02. (MPE/SC - Promotor de Justiça Substituto - FEPESE) Analise os enunciados das questões abaixo e assinale se ele é Certo ou Errado.

Compete ao Conselho da República pronunciar-se sobre as questões relevantes para a estabilidade das instituições democráticas; estado de defesa; estado de sítio; intervenção federal.

Certo () Errado ()

03. (OAB - Exame de Ordem Unificado - FGV) O Presidente da República, à luz da CRFB/88, dispõe de dois órgãos de cúpula para consulta em determinados assuntos. Assinale a opção que elenca corretamente esses órgãos e suas atribuições constitucionalmente definidas.

(A) Ao Conselho de Defesa Nacional compete opinar sobre a decretação do estado de defesa, do estado de sítio e da intervenção federal. Ao Conselho Nacional de Justiça compete o controle da atuação administrativa e financeira do Poder Judiciário, do Poder Legislativo e do Poder Executivo.

(B) Ao Conselho de Defesa Nacional compete opinar sobre as questões relevantes para a estabilidade das instituições democráticas. Ao Conselho da República compete opinar sobre as hipóteses de declaração de guerra e de celebração de paz.

(C) Ao Conselho Nacional de Justiça compete o controle da atuação administrativa e financeira do Poder Judiciário, do Poder Legislativo e do Poder Executivo. Ao Conselho da República compete opinar sobre as hipóteses de declaração de guerra e de celebração de paz

(D) Ao Conselho de Defesa Nacional compete opinar sobre as hipóteses de declaração de guerra e de celebração de paz. Ao Conselho da República compete pronunciar-se sobre intervenção federal, estado de defesa e estado de sítio.

Gabarito

01.B/ 02. Certo/ 03. D

Comentários

01. Resposta: B

Prevê o art. 91, §1º, da CF/88: Compete ao Conselho de Defesa Nacional:

I - opinar nas hipóteses de declaração de guerra e de celebração da paz, nos termos desta Constituição;

II - opinar sobre a decretação do estado de defesa, do estado de sítio e da intervenção federal;

III - propor os critérios e condições de utilização de áreas indispensáveis à segurança do território nacional e opinar sobre seu efetivo uso, especialmente na faixa de fronteira e nas relacionadas com a preservação e a exploração dos recursos naturais de qualquer tipo;

IV - estudar, propor e acompanhar o desenvolvimento de iniciativas necessárias a garantir a independência nacional e a defesa do Estado democrático.

02. Resposta: Certo

É o que prevê o artigo 90, CF: “Compete ao Conselho da República pronunciar-se sobre: I - intervenção federal, estado de defesa e estado de sítio; II - as questões relevantes para a estabilidade das instituições democráticas”.

03. Resposta: D

Nos termos do artigo 91, §1º, I, “compete ao Conselho de Defesa Nacional [...] opinar nas hipóteses de declaração de guerra e de celebração da paz, nos termos desta Constituição” e nos termos do artigo 90, I, CF, “compete ao Conselho da República pronunciar-se sobre [...] intervenção federal, estado de defesa e estado de sítio”.

CAPÍTULO III DO PODER JUDICIÁRIO SEÇÃO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 92. São órgãos do Poder Judiciário:

I - o Supremo Tribunal Federal;

I-A o Conselho Nacional de Justiça;

II - o Superior Tribunal de Justiça;

II-A - o Tribunal Superior do Trabalho; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 92, de 2016)

III - os Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais;

IV - os Tribunais e Juízes do Trabalho;

V - os Tribunais e Juízes Eleitorais;

VI - os Tribunais e Juízes Militares;

VII - os Tribunais e Juízes dos Estados e do Distrito Federal e Territórios.

§ 1º O Supremo Tribunal Federal, o Conselho Nacional de Justiça e os Tribunais Superiores têm sede na Capital Federal.

§ 2º O Supremo Tribunal Federal e os Tribunais Superiores têm jurisdição em todo o território nacional.

Art. 93. Lei complementar, de iniciativa do Supremo Tribunal Federal, disporá sobre o Estatuto da Magistratura, observados os seguintes princípios:

I - ingresso na carreira, cujo cargo inicial será o de juiz substituto, mediante concurso público de provas e títulos, com a participação da Ordem dos Advogados do Brasil em todas as fases, exigindo-se do bacharel em direito, no mínimo, três anos de atividade jurídica e obedecendo-se, nas nomeações, à ordem de classificação;

II - promoção de entrância para entrância, alternadamente, por antiguidade e merecimento, atendidas as seguintes normas:

a) é obrigatória a promoção do juiz que figure por três vezes consecutivas ou cinco alternadas em lista de merecimento;

b) a promoção por merecimento pressupõe dois anos de exercício na respectiva entrância e integrar o juiz a primeira quinta parte da lista de antiguidade desta, salvo se não houver com tais requisitos quem aceite o lugar vago;

c) aferição do merecimento conforme o desempenho e pelos critérios objetivos de produtividade e presteza no exercício da jurisdição e pela frequência e aproveitamento em cursos oficiais ou reconhecidos de aperfeiçoamento;

d) na apuração de antiguidade, o tribunal somente poderá recusar o juiz mais antigo pelo voto fundamentado de dois terços de seus membros, conforme procedimento próprio, e assegurada ampla defesa, repetindo-se a votação até fixar-se a indicação;

e) não será promovido o juiz que, injustificadamente, retiver autos em seu poder além do prazo legal, não podendo devolvê-los ao cartório sem o devido despacho ou decisão;

III o acesso aos tribunais de segundo grau far-se-á por antiguidade e merecimento, alternadamente, apurados na última ou única entrância;

IV previsão de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados, constituindo etapa obrigatória do processo de vitaliciamento a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados;

V - o subsídio dos Ministros dos Tribunais Superiores corresponderá a noventa e cinco por cento do subsídio mensal fixado para os Ministros do Supremo Tribunal Federal e os subsídios dos demais magistrados serão fixados em lei e escalonados, em nível federal e estadual, conforme as respectivas categorias da estrutura judiciária nacional, não podendo a diferença entre uma e outra ser superior a dez por cento ou inferior a cinco por cento, nem exceder a noventa e cinco por cento do subsídio mensal dos Ministros dos Tribunais Superiores, obedecido, em qualquer caso, o disposto nos arts. 37, XI, e 39, § 4º;

VI - a aposentadoria dos magistrados e a pensão de seus dependentes observarão o disposto no art. 40;



VII o juiz titular residirá na respectiva comarca, salvo autorização do tribunal;

VIII o ato de remoção, disponibilidade e aposentadoria do magistrado, por interesse público, fundar-se-á em decisão por voto da maioria absoluta do respectivo tribunal ou do Conselho Nacional de Justiça, assegurada ampla defesa;

VIII A a remoção a pedido ou a permuta de magistrados de comarca de igual entrância atenderá, no que couber, ao disposto nas alíneas a, b, c e e do inciso II;

IX todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade, podendo a lei limitar a presença, em determinados atos, às próprias partes e a seus advogados, ou somente a estes, em casos nos quais a preservação do direito à intimidade do interessado no sigilo não prejudique o interesse público à informação;

X as decisões administrativas dos tribunais serão motivadas e em sessão pública, sendo as disciplinares tomadas pelo voto da maioria absoluta de seus membros;

XI nos tribunais com número superior a vinte e cinco julgadores, poderá ser constituído órgão especial, com o mínimo de onze e o máximo de vinte e cinco membros, para o exercício das atribuições administrativas e jurisdicionais delegadas da competência do tribunal pleno, provendo-se metade das vagas por antiguidade e a outra metade por eleição pelo tribunal pleno;

XII a atividade jurisdicional será ininterrupta, sendo vedado férias coletivas nos juízos e tribunais de segundo grau, funcionando, nos dias em que não houver expediente forense normal, juízes em plantão permanente;

XIII o número de juízes na unidade jurisdicional será proporcional à efetiva demanda judicial e à respectiva população;

XIV os servidores receberão delegação para a prática de atos de administração e atos de mero expediente sem caráter decisório;

XV a distribuição de processos será imediata, em todos os graus de jurisdição.

Art. 94. Um quinto dos lugares dos Tribunais Regionais Federais, dos Tribunais dos Estados, e do Distrito Federal e Territórios será composto de membros, do Ministério Público, com mais de dez anos de carreira, e de advogados de notório saber jurídico e de reputação ilibada, com mais de dez anos de efetiva atividade profissional, indicados em lista sêxtupla pelos órgãos de representação das respectivas classes.

Parágrafo único. Recebidas as indicações, o tribunal formará lista tríplex, enviando-a ao Poder Executivo, que, nos vinte dias subsequentes, escolherá um de seus integrantes para nomeação.

Art. 95. Os juízes gozam das seguintes garantias:

I - vitaliciedade, que, no primeiro grau, só será adquirida após dois anos de exercício, dependendo a perda do cargo, nesse período, de deliberação do tribunal a que o juiz estiver vinculado, e, nos demais casos, de sentença judicial transitada em julgado;

II - inamovibilidade, salvo por motivo de interesse público, na forma do art. 93, VIII;

III - irredutibilidade de subsídio, ressalvado o disposto nos arts. 37, X e XI, 39, § 4º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I.

Parágrafo único. Aos juízes é vedado:

I - exercer, ainda que em disponibilidade, outro cargo ou função, salvo uma de magistério;

II - receber, a qualquer título ou pretexto, custas ou participação em processo;

III - dedicar-se à atividade político-partidária.

IV - receber, a qualquer título ou pretexto, auxílios ou contribuições de pessoas físicas, entidades públicas ou privadas, ressalvadas as exceções previstas em lei;

V - exercer a advocacia no juízo ou tribunal do qual se afastou, antes de decorridos três anos do afastamento do cargo por aposentadoria ou exoneração.

Questões

01. (UNICAMP - Procurador - VUNESP) Considerando o disposto na Constituição Federal sobre o Poder Judiciário, assinale a alternativa correta.

(A) As decisões administrativas dos tribunais serão motivadas e em sessão pública, sendo as disciplinares tomadas pelo voto da maioria absoluta de seus membros, em sessão secreta.

(B) Os servidores dos cartórios judiciais receberão delegação para a prática de atos de administração e atos de mero expediente, limitados às decisões de caráter interlocutório.

(C) Um quinto dos lugares dos Tribunais dos Estados será composto de advogados de notório saber jurídico e de reputação ilibada, com mais de dez anos de efetiva atividade profissional, indicados em lista tríplex pelos órgãos de representação das respectivas classes.



(D) Aos juízes é vedado exercer a advocacia no juízo ou tribunal do qual se afastou, antes de decorridos cinco anos do afastamento do cargo por aposentadoria ou exoneração.

(E) O juiz goza da garantia da inamovibilidade, mas, havendo interesse público, poderá ser removido, por decisão da maioria absoluta do respectivo tribunal ou do Conselho Nacional de Justiça, assegurada ampla defesa.

02. (Câmara de Suzano/SP - Assistente Jurídico - INTEGRI/2016) A norma constitucional estabelece garantias e vedações relacionadas ao Poder Judiciário. Entre elas encontram-se as seguintes disposições, EXCETO:

(A) Todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e fundamentadas todas as decisões, sem exceção, sob pena de nulidade, afim de garantir e preservar o interesse público à informação.

(B) Os juízes gozam da garantia de vitaliciedade, que, no primeiro grau, só será adquirida após dois anos de exercício, dependendo a perda do cargo, nesse período, de deliberação do tribunal a que o juiz estiver vinculado, e, nos demais casos, de sentença judicial transitada em julgado.

(C) Aos juízes é vedado exercer, ainda que em disponibilidade, outro cargo ou função, salvo uma de magistério, receber, a qualquer título ou pretexto, custas ou participação em processo e dedicar-se à atividade político-partidária.

(D) Compete privativamente aos tribunais eleger seus órgãos diretivos e elaborar seus regimentos internos, com observância das normas de processo e das garantias processuais das partes, dispondo sobre a competência e o funcionamento dos respectivos órgãos jurisdicionais e administrativos.

Gabarito

01.E/ 02. A

Comentários

01. Resposta: E.

“A” está incorreta porque a decisão, mesmo sobre infrações disciplinares, é tomada em sessão pública; “B” está incorreta porque o único legitimado para decidir é o juiz e não seu servidor, ainda que por delegação; “C” está incorreta porque a lista é sêxtupla; “D” está incorreta porque o prazo em que se proíbe o exercício é de três anos. Somente resta a alternativa “D”, aplicando-se o artigo 95, CF: Os juízes gozam das seguintes garantias: [...] II - inamovibilidade, salvo por motivo de interesse público, na forma do art. 93, VIII”. Logo, o motivo de interesse público pode gerar a quebra da garantia da inamovibilidade.

02 Resposta: A.

O art. 93, IX, da CF/88, disciplina que: “todos os julgamentos dos órgãos do Poder Judiciário serão públicos, e fundamentadas todas as decisões, sob pena de nulidade”. Contudo, existem exceções a esta publicidade, podendo a lei limitar a presença, em determinados atos, às próprias partes e a seus advogados, ou somente a estes, em casos nos quais a preservação do direito à intimidade do interessado no sigilo não prejudique o interesse público à informação.

Art. 96. Compete privativamente:

I - aos tribunais:

a) eleger seus órgãos diretivos e elaborar seus regimentos internos, com observância das normas de processo e das garantias processuais das partes, dispondo sobre a competência e o funcionamento dos respectivos órgãos jurisdicionais e administrativos;

b) organizar suas secretarias e serviços auxiliares e os dos juízos que lhes forem vinculados, velando pelo exercício da atividade correicional respectiva;

c) prover, na forma prevista nesta Constituição, os cargos de juiz de carreira da respectiva jurisdição;

d) propor a criação de novas varas judiciárias;

e) prover, por concurso público de provas, ou de provas e títulos, obedecido o disposto no art. 169, parágrafo único, os cargos necessários à administração da Justiça, exceto os de confiança assim definidos em lei;

f) conceder licença, férias e outros afastamentos a seus membros e aos juízes e servidores que lhes forem imediatamente vinculados;

II - ao Supremo Tribunal Federal, aos Tribunais Superiores e aos Tribunais de Justiça propor ao Poder Legislativo respectivo, observado o disposto no art. 169:



- a) a alteração do número de membros dos tribunais inferiores;
 - b) a criação e a extinção de cargos e a remuneração dos seus serviços auxiliares e dos juízos que lhes forem vinculados, bem como a fixação do subsídio de seus membros e dos juízes, inclusive dos tribunais inferiores, onde houver;
 - c) a criação ou extinção dos tribunais inferiores;
 - d) a alteração da organização e da divisão judiciárias;
- III - aos Tribunais de Justiça julgar os juízes estaduais e do Distrito Federal e Territórios, bem como os membros do Ministério Público, nos crimes comuns e de responsabilidade, ressalvada a competência da Justiça Eleitoral.

Art. 97. Somente pelo voto da maioria absoluta de seus membros ou dos membros do respectivo órgão especial poderão os tribunais declarar a inconstitucionalidade de lei ou ato normativo do Poder Público.

Art. 98. A União, no Distrito Federal e nos Territórios, e os Estados criarão:

I - juizados especiais, providos por juízes togados, ou togados e leigos, competentes para a conciliação, o julgamento e a execução de causas cíveis de menor complexidade e infrações penais de menor potencial ofensivo, mediante os procedimentos oral e sumariíssimo, permitidos, nas hipóteses previstas em lei, a transação e o julgamento de recursos por turmas de juízes de primeiro grau;

II - justiça de paz, remunerada, composta de cidadãos eleitos pelo voto direto, universal e secreto, com mandato de quatro anos e competência para, na forma da lei, celebrar casamentos, verificar, de ofício ou em face de impugnação apresentada, o processo de habilitação e exercer atribuições conciliatórias, sem caráter jurisdicional, além de outras previstas na legislação.

§ 1º Lei federal disporá sobre a criação de juizados especiais no âmbito da Justiça Federal.

§ 2º As custas e emolumentos serão destinados exclusivamente ao custeio dos serviços afetos às atividades específicas da Justiça.

Art. 99. Ao Poder Judiciário é assegurada autonomia administrativa e financeira.

§ 1º - Os tribunais elaborarão suas propostas orçamentárias dentro dos limites estipulados conjuntamente com os demais Poderes na lei de diretrizes orçamentárias.

§ 2º - O encaminhamento da proposta, ouvidos os outros tribunais interessados, compete:

I - no âmbito da União, aos Presidentes do Supremo Tribunal Federal e dos Tribunais Superiores, com a aprovação dos respectivos tribunais;

II - no âmbito dos Estados e no do Distrito Federal e Territórios, aos Presidentes dos Tribunais de Justiça, com a aprovação dos respectivos tribunais.

§ 3º Se os órgãos referidos no § 2º não encaminharem as respectivas propostas orçamentárias dentro do prazo estabelecido na lei de diretrizes orçamentárias, o Poder Executivo considerará, para fins de consolidação da proposta orçamentária anual, os valores aprovados na lei orçamentária vigente, ajustados de acordo com os limites estipulados na forma do § 1º deste artigo.

§ 4º Se as propostas orçamentárias de que trata este artigo forem encaminhadas em desacordo com os limites estipulados na forma do § 1º, o Poder Executivo procederá aos ajustes necessários para fins de consolidação da proposta orçamentária anual.

§ 5º Durante a execução orçamentária do exercício, não poderá haver a realização de despesas ou a assunção de obrigações que extrapolem os limites estabelecidos na lei de diretrizes orçamentárias, exceto se previamente autorizadas, mediante a abertura de créditos suplementares ou especiais.

Art. 100. Os pagamentos devidos pelas Fazendas Públicas Federal, Estaduais, Distrital e Municipais, em virtude de sentença judiciária, far-se-ão exclusivamente na ordem cronológica de apresentação dos precatórios e à conta dos créditos respectivos, proibida a designação de casos ou de pessoas nas dotações orçamentárias e nos créditos adicionais abertos para este fim.

§ 1º Os débitos de natureza alimentícia compreendem aqueles decorrentes de salários, vencimentos, proventos, pensões e suas complementações, benefícios previdenciários e indenizações por morte ou por invalidez, fundadas em responsabilidade civil, em virtude de sentença judicial transitada em julgado, e serão pagos com preferência sobre todos os demais débitos, exceto sobre aqueles referidos no § 2º deste artigo.

§ 2º Os débitos de natureza alimentícia cujos titulares, originários ou por sucessão hereditária, tenham 60 (sessenta) anos de idade, ou sejam portadores de doença grave, ou pessoas com deficiência, assim definidos na forma da lei, serão pagos com preferência sobre todos os demais débitos, até o valor equivalente ao triplo fixado em lei para os fins do disposto no § 3º deste artigo, admitido o fracionamento



para essa finalidade, sendo que o restante será pago na ordem cronológica de apresentação do precatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 94, de 2016)

§ 3º O disposto no caput deste artigo relativamente à expedição de precatórios não se aplica aos pagamentos de obrigações definidas em leis como de pequeno valor que as Fazendas referidas devam fazer em virtude de sentença judicial transitada em julgado.

§ 4º Para os fins do disposto no § 3º, poderão ser fixados, por leis próprias, valores distintos às entidades de direito público, segundo as diferentes capacidades econômicas, sendo o mínimo igual ao valor do maior benefício do regime geral de previdência social. (**Teto INSS em 2017 - R\$ 5.531,31**)

§ 5º É obrigatória a inclusão, no orçamento das entidades de direito público, de verba necessária ao pagamento de seus débitos, oriundos de sentenças transitadas em julgado, constantes de precatórios judiciais apresentados até 1º de julho, fazendo-se o pagamento até o final do exercício seguinte, quando terão seus valores atualizados monetariamente.

§ 6º As dotações orçamentárias e os créditos abertos serão consignados diretamente ao Poder Judiciário, cabendo ao Presidente do Tribunal que proferir a decisão exequenda determinar o pagamento integral e autorizar, a requerimento do credor e exclusivamente para os casos de preterimento de seu direito de precedência ou de não alocação orçamentária do valor necessário à satisfação do seu débito, o sequestro da quantia respectiva.

§ 7º O Presidente do Tribunal competente que, por ato comissivo ou omissivo, retardar ou tentar frustrar a liquidação regular de precatórios incorrerá em crime de responsabilidade e responderá, também, perante o Conselho Nacional de Justiça.

§ 8º É vedada a expedição de precatórios complementares ou suplementares de valor pago, bem como o fracasso, repartição ou quebra do valor da execução para fins de enquadramento de parcela do total ao que dispõe o § 3º deste artigo.

§ 9º No momento da expedição dos precatórios, independentemente de regulamentação, deles deverá ser abatido, a título de compensação, valor correspondente aos débitos líquidos e certos, inscritos ou não em dívida ativa e constituídos contra o credor original pela Fazenda Pública devedora, incluídas parcelas vincendas de parcelamentos, ressalvados aqueles cuja execução esteja suspensa em virtude de contestação administrativa ou judicial.

§ 10. Antes da expedição dos precatórios, o Tribunal solicitará à Fazenda Pública devedora, para resposta em até 30 (trinta) dias, sob pena de perda do direito de abatimento, informação sobre os débitos que preencham as condições estabelecidas no § 9º, para os fins nele previstos.

§ 11. É facultada ao credor, conforme estabelecido em lei da entidade federativa devedora, a entrega de créditos em precatórios para compra de imóveis públicos do respectivo ente federado.

§ 12. A partir da promulgação desta Emenda Constitucional, a atualização de valores de requisitos, após sua expedição, até o efetivo pagamento, independentemente de sua natureza, será feita pelo índice oficial de remuneração básica da caderneta de poupança, e, para fins de compensação da mora, incidirão juros simples no mesmo percentual de juros incidentes sobre a caderneta de poupança, ficando excluída a incidência de juros compensatórios.

§ 13. O credor poderá ceder, total ou parcialmente, seus créditos em precatórios a terceiros, independentemente da concordância do devedor, não se aplicando ao cessionário o disposto nos §§ 2º e 3º.

§ 14. A cessão de precatórios somente produzirá efeitos após comunicação, por meio de petição protocolizada, ao tribunal de origem e à entidade devedora.

§ 15. Sem prejuízo do disposto neste artigo, lei complementar a esta Constituição Federal poderá estabelecer regime especial para pagamento de crédito de precatórios de Estados, Distrito Federal e Municípios, dispondo sobre vinculações à receita corrente líquida e forma e prazo de liquidação.

§ 16. A seu critério exclusivo e na forma de lei, a União poderá assumir débitos, oriundos de precatórios, de Estados, Distrito Federal e Municípios, refinanciando-os diretamente.”

§ 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aferirão mensalmente, em base anual, o comprometimento de suas respectivas receitas correntes líquidas com o pagamento de precatórios e obrigações de pequeno valor. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 94, de 2016)

§ 18. Entende-se como receita corrente líquida, para os fins de que trata o § 17, o somatório das receitas tributárias, patrimoniais, industriais, agropecuárias, de contribuições e de serviços, de transferências correntes e outras receitas correntes, incluindo as oriundas do § 1º do art. 20 da Constituição Federal, verificado no período compreendido pelo segundo mês imediatamente anterior ao de referência e os 11 (onze) meses precedentes, excluídas as duplicidades, e deduzidas: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 94, de 2016)

I - na União, as parcelas entregues aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios por determinação constitucional; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 94, de 2016)



II - nos Estados, as parcelas entregues aos Municípios por determinação constitucional; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 94, de 2016)

III - na União, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, a contribuição dos servidores para custeio de seu sistema de previdência e assistência social e as receitas provenientes da compensação financeira referida no § 9º do art. 201 da Constituição Federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 94, de 2016)

§ 19. Caso o montante total de débitos decorrentes de condenações judiciais em precatórios e obrigações de pequeno valor, em período de 12 (doze) meses, ultrapasse a média do comprometimento percentual da receita corrente líquida nos 5 (cinco) anos imediatamente anteriores, a parcela que exceder esse percentual poderá ser financiada, excetuada dos limites de endividamento de que tratam os incisos VI e VII do art. 52 da Constituição Federal e de quaisquer outros limites de endividamento previstos, não se aplicando a esse financiamento a vedação de vinculação de receita prevista no inciso IV do art. 167 da Constituição Federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 94, de 2016)

§ 20. Caso haja precatório com valor superior a 15% (quinze por cento) do montante dos precatórios apresentados nos termos do § 5º deste artigo, 15% (quinze por cento) do valor deste precatório serão pagos até o final do exercício seguinte e o restante em parcelas iguais nos cinco exercícios subsequentes, acrescidas de juros de mora e correção monetária, ou mediante acordos diretos, perante Juízos Auxiliares de Conciliação de Precatórios, com redução máxima de 40% (quarenta por cento) do valor do crédito atualizado, desde que em relação ao crédito não penda recurso ou defesa judicial e que sejam observados os requisitos definidos na regulamentação editada pelo ente federado. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 94, de 2016)

Questões

01. (EBSERH - Advogado - INSTITUTO-AOCP/2016) Acerca da organização do Poder Judiciário, assinale a alternativa correta.

- (A) Compete privativamente aos Tribunais propor a criação de novas varas judiciárias.
- (B) Ao poder judiciário, é assegurada apenas autonomia administrativa.
- (C) Aos juízes é vedado exercer a advocacia no juízo ou tribunal do qual se afastou, antes de decorridos 2 (dois) anos do afastamento do cargo, aposentadoria ou exoneração.
- (D) O Conselho Nacional de Justiça compõem-se de 10 (dez) membros com mandato de 3 (três) anos, não se admitindo a recondução.
- (E) Para exercer o cargo de Ministro do Superior Tribunal de Justiça, é exigida a idade mínima de 30 (trinta) anos.

02. (DPU - Técnico em Assuntos Educacionais - CESPE/2016) A respeito do Poder Judiciário e das funções essenciais à justiça, julgue o item a seguir.

Os pagamentos devidos pelas fazendas públicas federal, estadual e municipal, em virtude de sentença judicial, são feitos por meio de precatórios.

- () Certo () Errado

Gabarito

01.A/ 02. Certo

Comentários

01. Resposta: A

Conforme previsto no artigo 96, I, "d", da CF/88, compete privativamente aos tribunais propor a criação de novas varas judiciárias.

02. Resposta: Certo

Prevê o art.100, da CF/88: Os pagamentos devidos pelas Fazendas Públicas Federal, Estaduais, Distrital e Municipais, em virtude de sentença judiciária, far-se-ão exclusivamente na ordem cronológica de apresentação dos precatórios e à conta dos créditos respectivos, proibida a designação de casos ou de pessoas nas dotações orçamentárias e nos créditos adicionais abertos para este fim.



SEÇÃO II DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Art. 101. O Supremo Tribunal Federal compõe-se de onze Ministros, escolhidos dentre cidadãos com mais de trinta e cinco e menos de sessenta e cinco anos de idade, de notável saber jurídico e reputação ilibada.

Parágrafo único. Os Ministros do Supremo Tribunal Federal serão nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Senado Federal.

Art. 102. Compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição, cabendo-lhe:

I - processar e julgar, originariamente:

a) a ação direta de inconstitucionalidade de lei ou ato normativo federal ou estadual e a ação declaratória de constitucionalidade de lei ou ato normativo federal;

b) nas infrações penais comuns, o Presidente da República, o Vice-Presidente, os membros do Congresso Nacional, seus próprios Ministros e o Procurador-Geral da República;

c) nas infrações penais comuns e nos crimes de responsabilidade, os Ministros de Estado e os Comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, ressalvado o disposto no art. 52, I, os membros dos Tribunais Superiores, os do Tribunal de Contas da União e os chefes de missão diplomática de caráter permanente;

d) o "habeas-corpus", sendo paciente qualquer das pessoas referidas nas alíneas anteriores; o mandado de segurança e o "habeas-data" contra atos do Presidente da República, das Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, do Tribunal de Contas da União, do Procurador-Geral da República e do próprio Supremo Tribunal Federal;

e) o litígio entre Estado estrangeiro ou organismo internacional e a União, o Estado, o Distrito Federal ou o Território;

f) as causas e os conflitos entre a União e os Estados, a União e o Distrito Federal, ou entre uns e outros, inclusive as respectivas entidades da administração indireta;

g) a extradição solicitada por Estado estrangeiro;

i) o **habeas corpus**, quando o coator for Tribunal Superior ou quando o coator ou o paciente for autoridade ou funcionário cujos atos estejam sujeitos diretamente à jurisdição do Supremo Tribunal Federal, ou se trate de crime sujeito à mesma jurisdição em uma única instância;

j) a revisão criminal e a ação rescisória de seus julgados;

l) a reclamação para a preservação de sua competência e garantia da autoridade de suas decisões;

m) a execução de sentença nas causas de sua competência originária, facultada a delegação de atribuições para a prática de atos processuais;

n) a ação em que todos os membros da magistratura sejam direta ou indiretamente interessados, e aquela em que mais da metade dos membros do tribunal de origem estejam impedidos ou sejam direta ou indiretamente interessados;

o) os conflitos de competência entre o Superior Tribunal de Justiça e quaisquer tribunais, entre Tribunais Superiores, ou entre estes e qualquer outro tribunal;

p) o pedido de medida cautelar das ações diretas de inconstitucionalidade;

q) o mandado de injunção, quando a elaboração da norma regulamentadora for atribuição do Presidente da República, do Congresso Nacional, da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, das Mesas de uma dessas Casas Legislativas, do Tribunal de Contas da União, de um dos Tribunais Superiores, ou do próprio Supremo Tribunal Federal;

r) as ações contra o Conselho Nacional de Justiça e contra o Conselho Nacional do Ministério Público;

II - julgar, em recurso ordinário:

a) o "habeas-corpus", o mandado de segurança, o "habeas-data" e o mandado de injunção decididos em única instância pelos Tribunais Superiores, se denegatória a decisão;

b) o crime político;

III - julgar, mediante recurso extraordinário, as causas decididas em única ou última instância, quando a decisão recorrida:

a) contrariar dispositivo desta Constituição;

b) declarar a inconstitucionalidade de tratado ou lei federal;

c) julgar válida lei ou ato de governo local contestado em face desta Constituição.

d) julgar válida lei local contestada em face de lei federal.

§ 1.º A arguição de descumprimento de preceito fundamental, decorrente desta Constituição, será apreciada pelo Supremo Tribunal Federal, na forma da lei.



§ 2º As decisões definitivas de mérito, proferidas pelo Supremo Tribunal Federal, nas ações diretas de inconstitucionalidade e nas ações declaratórias de constitucionalidade produzirão eficácia contra todos e efeito vinculante, relativamente aos demais órgãos do Poder Judiciário e à administração pública direta e indireta, nas esferas federal, estadual e municipal. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

§ 3º No recurso extraordinário o recorrente deverá demonstrar a repercussão geral das questões constitucionais discutidas no caso, nos termos da lei, a fim de que o Tribunal examine a admissão do recurso, somente podendo recusá-lo pela manifestação de dois terços de seus membros.

Art. 103. Podem propor a ação direta de inconstitucionalidade e a ação declaratória de constitucionalidade:

- I - o Presidente da República;
- II - a Mesa do Senado Federal;
- III - a Mesa da Câmara dos Deputados;
- IV - a Mesa de Assembleia Legislativa ou da Câmara Legislativa do Distrito Federal;
- V - o Governador de Estado ou do Distrito Federal;
- VI - o Procurador-Geral da República;
- VII - o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil;
- VIII - partido político com representação no Congresso Nacional;
- IX - confederação sindical ou entidade de classe de âmbito nacional.

§ 1º - O Procurador-Geral da República deverá ser previamente ouvido nas ações de inconstitucionalidade e em todos os processos de competência do Supremo Tribunal Federal.

§ 2º - Declarada a inconstitucionalidade por omissão de medida para tornar efetiva norma constitucional, será dada ciência ao Poder competente para a adoção das providências necessárias e, em se tratando de órgão administrativo, para fazê-lo em trinta dias.

§ 3º - Quando o Supremo Tribunal Federal apreciar a inconstitucionalidade, em tese, de norma legal ou ato normativo, citará, previamente, o Advogado-Geral da União, que defenderá o ato ou texto impugnado.

Art. 103-A. O Supremo Tribunal Federal poderá, de ofício ou por provocação, mediante decisão de dois terços dos seus membros, após reiteradas decisões sobre matéria constitucional, aprovar súmula que, a partir de sua publicação na imprensa oficial, terá efeito vinculante em relação aos demais órgãos do Poder Judiciário e à administração pública direta e indireta, nas esferas federal, estadual e municipal, bem como proceder à sua revisão ou cancelamento, na forma estabelecida em lei.

§ 1º A súmula terá por objetivo a validade, a interpretação e a eficácia de normas determinadas, acerca das quais haja controvérsia atual entre órgãos judiciários ou entre esses e a administração pública que acarrete grave insegurança jurídica e relevante multiplicação de processos sobre questão idêntica.

§ 2º Sem prejuízo do que vier a ser estabelecido em lei, a aprovação, revisão ou cancelamento de súmula poderá ser provocada por aqueles que podem propor a ação direta de inconstitucionalidade.

§ 3º Do ato administrativo ou decisão judicial que contrariar a súmula aplicável ou que indevidamente a aplicar, caberá reclamação ao Supremo Tribunal Federal que, julgando-a procedente, anulará o ato administrativo ou cassará a decisão judicial reclamada, e determinará que outra seja proferida com ou sem a aplicação da súmula, conforme o caso.

Art. 103-B. O Conselho Nacional de Justiça compõe-se de 15 (quinze) membros com mandato de 2 (dois) anos, admitida 1 (uma) recondução, sendo:

- I - o Presidente do Supremo Tribunal Federal;
- II - um Ministro do Superior Tribunal de Justiça, indicado pelo respectivo tribunal;
- III - um Ministro do Tribunal Superior do Trabalho, indicado pelo respectivo tribunal;
- IV - um desembargador de Tribunal de Justiça, indicado pelo Supremo Tribunal Federal;
- V - um juiz estadual, indicado pelo Supremo Tribunal Federal;
- VI - um juiz de Tribunal Regional Federal, indicado pelo Superior Tribunal de Justiça;
- VII - um juiz federal, indicado pelo Superior Tribunal de Justiça;
- VIII - um juiz de Tribunal Regional do Trabalho, indicado pelo Tribunal Superior do Trabalho;
- IX - um juiz do trabalho, indicado pelo Tribunal Superior do Trabalho;
- X - um membro do Ministério Público da União, indicado pelo Procurador-Geral da República;
- XI - um membro do Ministério Público estadual, escolhido pelo Procurador-Geral da República dentre os nomes indicados pelo órgão competente de cada instituição estadual;
- XII - dois advogados, indicados pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil;

XIII - dois cidadãos, de notável saber jurídico e reputação ilibada, indicados um pela Câmara dos Deputados e outro pelo Senado Federal.

§ 1º O Conselho será presidido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal e, nas suas ausências e impedimentos, pelo Vice-Presidente do Supremo Tribunal Federal.

§ 2º Os demais membros do Conselho serão nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Senado Federal.

§ 3º Não efetuadas, no prazo legal, as indicações previstas neste artigo, caberá a escolha ao Supremo Tribunal Federal.

§ 4º Compete ao Conselho o controle da atuação administrativa e financeira do Poder Judiciário e do cumprimento dos deveres funcionais dos juízes, cabendo-lhe, além de outras atribuições que lhe forem conferidas pelo Estatuto da Magistratura:

I - zelar pela autonomia do Poder Judiciário e pelo cumprimento do Estatuto da Magistratura, podendo expedir atos regulamentares, no âmbito de sua competência, ou recomendar providências;

II - zelar pela observância do art. 37 e apreciar, de ofício ou mediante provocação, a legalidade dos atos administrativos praticados por membros ou órgãos do Poder Judiciário, podendo desconstituí-los, revê-los ou fixar prazo para que se adotem as providências necessárias ao exato cumprimento da lei, sem prejuízo da competência do Tribunal de Contas da União;

III - receber e conhecer das reclamações contra membros ou órgãos do Poder Judiciário, inclusive contra seus serviços auxiliares, serventias e órgãos prestadores de serviços notariais e de registro que atuem por delegação do poder público ou oficializados, sem prejuízo da competência disciplinar e correicional dos tribunais, podendo avocar processos disciplinares em curso e determinar a remoção, a disponibilidade ou a aposentadoria com subsídios ou proventos proporcionais ao tempo de serviço e aplicar outras sanções administrativas, assegurada ampla defesa;

IV - representar ao Ministério Público, no caso de crime contra a administração pública ou de abuso de autoridade;

V - rever, de ofício ou mediante provocação, os processos disciplinares de juízes e membros de tribunais julgados há menos de um ano;

VI - elaborar semestralmente relatório estatístico sobre processos e sentenças prolatadas, por unidade da Federação, nos diferentes órgãos do Poder Judiciário;

VII - elaborar relatório anual, propondo as providências que julgar necessárias, sobre a situação do Poder Judiciário no País e as atividades do Conselho, o qual deve integrar mensagem do Presidente do Supremo Tribunal Federal a ser remetida ao Congresso Nacional, por ocasião da abertura da sessão legislativa.

§ 5º O Ministro do Superior Tribunal de Justiça exercerá a função de Ministro-Corregedor e ficará excluído da distribuição de processos no Tribunal, competindo-lhe, além das atribuições que lhe forem conferidas pelo Estatuto da Magistratura, as seguintes:

I receber as reclamações e denúncias, de qualquer interessado, relativas aos magistrados e aos serviços judiciários;

II exercer funções executivas do Conselho, de inspeção e de correção geral;

III requisitar e designar magistrados, delegando-lhes atribuições, e requisitar servidores de juízos ou tribunais, inclusive nos Estados, Distrito Federal e Territórios.

§ 6º Junto ao Conselho oficialiarão o Procurador-Geral da República e o Presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

§ 7º A União, inclusive no Distrito Federal e nos Territórios, criará ouvidorias de justiça, competentes para receber reclamações e denúncias de qualquer interessado contra membros ou órgãos do Poder Judiciário, ou contra seus serviços auxiliares, representando diretamente ao Conselho Nacional de Justiça.

Questões

01 (EBSERH - Advogado - IBFC/2016) Com relação às atribuições conferidas pela Constituição Federal ao Conselho Nacional de Justiça, assinale a alternativa que NÃO apresenta uma dessas atribuições.

(A) Representar ao Ministério Público, no caso de crime contra a administração pública ou de abuso de autoridade

(B) Elaborar relatório anual, propondo as providências que julgar necessárias, sobre a situação do Poder Judiciário

(C) Receber e conhecer das reclamações contra membros ou órgãos do Poder Judiciário, inclusive contra seus serviços auxiliares, serventias e órgãos prestadores de serviços notariais e de registro que atuem por delegação do poder público ou oficializados, sem prejuízo da competência disciplinar e

correicional dos tribunais, podendo avocar processos disciplinares em curso e determinar a remoção, a disponibilidade ou a aposentadoria com subsídios ou proventos proporcionais ao tempo de serviço e aplicar outras sanções administrativas, assegurada ampla defesa

(D) Elaborar trimestralmente relatório estatístico sobre processos e sentenças prolatadas, por unidade da Federação, nos diferentes órgãos do Poder Judiciário

(E) Rever, de ofício ou mediante provocação, os processos disciplinares de juízes e membros de tribunais julgados há menos de um ano.

Gabarito

01.D/

Comentários

01. Resposta: “D”

As atribuições do Conselho Nacional de Justiça - CNJ estão previstas no artigo 103-B, §4º, da CF/88. A alternativa “A” versa sobre atribuição prevista no inciso IV; a alternativa “B” menciona atribuição prevista no inciso VII; a alternativa “C” é a redação literal do inciso III; e a alternativa “E” dispõe sobre atribuição prevista no inciso V. Deste modo, a única alternativa que não se enquadra em uma atribuição do CNJ é a prevista na alternativa “D”, posto que menciona que a elaboração do relatório estatístico seria trimestral, no entanto, este é semestral.

SEÇÃO III DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA

Art. 104. O Superior Tribunal de Justiça compõe-se de, no mínimo, trinta e três Ministros.

Parágrafo único. Os Ministros do Superior Tribunal de Justiça serão nomeados pelo Presidente da República, dentre brasileiros com mais de trinta e cinco e menos de sessenta e cinco anos, de notável saber jurídico e reputação ilibada, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Senado Federal, sendo:

I - um terço dentre juízes dos Tribunais Regionais Federais e um terço dentre desembargadores dos Tribunais de Justiça, indicados em lista tríplice elaborada pelo próprio Tribunal;

II - um terço, em partes iguais, dentre advogados e membros do Ministério Público Federal, Estadual, do Distrito Federal e Territórios, alternadamente, indicados na forma do art. 94.

Art. 105. Compete ao Superior Tribunal de Justiça:

I - processar e julgar, originariamente:

a) nos crimes comuns, os Governadores dos Estados e do Distrito Federal, e, nestes e nos de responsabilidade, os desembargadores dos Tribunais de Justiça dos Estados e do Distrito Federal, os membros dos Tribunais de Contas dos Estados e do Distrito Federal, os dos Tribunais Regionais Federais, dos Tribunais Regionais Eleitorais e do Trabalho, os membros dos Conselhos ou Tribunais de Contas dos Municípios e os do Ministério Público da União que oficiem perante tribunais;

b) os mandados de segurança e os **habeas data** contra ato de Ministro de Estado, dos Comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica ou do próprio Tribunal;

c) os **habeas corpus**, quando o coator ou paciente for qualquer das pessoas mencionadas na alínea “a”, ou quando o coator for tribunal sujeito à sua jurisdição, Ministro de Estado ou Comandante da Marinha, do Exército ou da Aeronáutica, ressalvada a competência da Justiça Eleitoral;

d) os conflitos de competência entre quaisquer tribunais, ressalvado o disposto no art. 102, I, “o”, bem como entre tribunal e juízes a ele não vinculados e entre juízes vinculados a tribunais diversos;

e) as revisões criminais e as ações rescisórias de seus julgados;

f) a reclamação para a preservação de sua competência e garantia da autoridade de suas decisões;

g) os conflitos de atribuições entre autoridades administrativas e judiciárias da União, ou entre autoridades judiciárias de um Estado e administrativas de outro ou do Distrito Federal, ou entre as deste e da União;

h) o mandado de injunção, quando a elaboração da norma regulamentadora for atribuição de órgão, entidade ou autoridade federal, da administração direta ou indireta, excetuados os casos de competência do Supremo Tribunal Federal e dos órgãos da Justiça Militar, da Justiça Eleitoral, da Justiça do Trabalho e da Justiça Federal;

i) a homologação de sentenças estrangeiras e a concessão de exequatur às cartas rogatórias;

II - julgar, em recurso ordinário:

- a) os "habeas-corpus" decididos em única ou última instância pelos Tribunais Regionais Federais ou pelos tribunais dos Estados, do Distrito Federal e Territórios, quando a decisão for denegatória;
- b) os mandados de segurança decididos em única instância pelos Tribunais Regionais Federais ou pelos tribunais dos Estados, do Distrito Federal e Territórios, quando denegatória a decisão;
- c) as causas em que forem partes Estado estrangeiro ou organismo internacional, de um lado, e, do outro, Município ou pessoa residente ou domiciliada no País;

III - julgar, em recurso especial, as causas decididas, em única ou última instância, pelos Tribunais Regionais Federais ou pelos tribunais dos Estados, do Distrito Federal e Territórios, quando a decisão recorrida:

- a) contrariar tratado ou lei federal, ou negar-lhes vigência;
- b) julgar válido ato de governo local contestado em face de lei federal;
- c) der a lei federal interpretação divergente da que lhe haja atribuído outro tribunal.

Parágrafo único. Funcionará junto ao Superior Tribunal de Justiça:

I - a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira;

II - o Conselho da Justiça Federal, cabendo-lhe exercer, na forma da lei, a supervisão administrativa e orçamentária da Justiça Federal de primeiro e segundo grau, como órgão central do sistema e com poderes correicionais, cujas decisões terão caráter vinculante.

Questões

01. (DPE/ES - Defensor Público - FCC/2016) De acordo com disposição expressa da Constituição Federal de 1988, NÃO compete ao Superior Tribunal de Justiça processar e julgar, originariamente,

(A) nos crimes comuns, os Governadores dos Estados e do Distrito Federal, e, nestes e nos de responsabilidade, os desembargadores dos Tribunais de Justiça dos Estados e do Distrito Federal, os membros dos Tribunais de Contas dos Estados e do Distrito Federal, os dos Tribunais Regionais Federais, dos Tribunais Regionais Eleitorais e do Trabalho, os membros dos Conselhos ou Tribunais de Contas dos Municípios e os do Ministério Público da União que oficiem perante tribunais.

(B) o mandado de injunção, quando a elaboração da norma regulamentadora for atribuição de órgão, entidade ou autoridade federal, da Administração direta ou indireta, excetuados os casos de competência do Supremo Tribunal Federal e dos órgãos da Justiça Militar, da Justiça Eleitoral, da Justiça do Trabalho e da Justiça Federal.

(C) as ações contra o Conselho Nacional do Ministério Público.

(D) a homologação de sentenças estrangeiras e a concessão de exequatur às cartas rogatórias.

(E) os conflitos de atribuições entre autoridades administrativas e judiciárias da União, ou entre autoridades judiciárias de um Estado e administrativas de outro ou do Distrito Federal, ou entre as deste e da União.

Gabarito

01. C/

Comentários

01. Resposta: C

Considerando as hipóteses previstas no art. 105, inciso I, da CF/88, em que o Superior Tribunal de Justiça possui competência originária para processar e julgar, não está inserida somente aquela mencionada na alternativa "C".

SEÇÃO IV DOS TRIBUNAIS REGIONAIS FEDERAIS E DOS JUÍZES FEDERAIS

Art. 106. São órgãos da Justiça Federal:

- I - os Tribunais Regionais Federais;
- II - os Juízes Federais.

Art. 107. Os Tribunais Regionais Federais compõem-se de, no mínimo, sete juízes, recrutados, quando possível, na respectiva região e nomeados pelo Presidente da República dentre brasileiros com mais de trinta e menos de sessenta e cinco anos, sendo:

I - um quinto dentre advogados com mais de dez anos de efetiva atividade profissional e membros do Ministério Público Federal com mais de dez anos de carreira;

II - os demais, mediante promoção de juízes federais com mais de cinco anos de exercício, por antiguidade e merecimento, alternadamente.

§ 1º A lei disciplinará a remoção ou a permuta de juízes dos Tribunais Regionais Federais e determinará sua jurisdição e sede.

§ 2º Os Tribunais Regionais Federais instalarão a justiça itinerante, com a realização de audiências e demais funções da atividade jurisdicional, nos limites territoriais da respectiva jurisdição, servindo-se de equipamentos públicos e comunitários.

§ 3º Os Tribunais Regionais Federais poderão funcionar descentralizadamente, constituindo Câmaras regionais, a fim de assegurar o pleno acesso do jurisdicionado à justiça em todas as fases do processo.

Art. 108. Compete aos Tribunais Regionais Federais:

I - processar e julgar, originariamente:

a) os juízes federais da área de sua jurisdição, incluídos os da Justiça Militar e da Justiça do Trabalho, nos crimes comuns e de responsabilidade, e os membros do Ministério Público da União, ressalvada a competência da Justiça Eleitoral;

b) as revisões criminais e as ações rescisórias de julgados seus ou dos juízes federais da região;

c) os mandados de segurança e os "habeas-data" contra ato do próprio Tribunal ou de juiz federal;

d) os "habeas-corpus", quando a autoridade coatora for juiz federal;

e) os conflitos de competência entre juízes federais vinculados ao Tribunal;

II - julgar, em grau de recurso, as causas decididas pelos juízes federais e pelos juízes estaduais no exercício da competência federal da área de sua jurisdição.

Art. 109. Aos juízes federais compete processar e julgar:

I - as causas em que a União, entidade autárquica ou empresa pública federal forem interessadas na condição de autoras, réis, assistentes ou oponentes, exceto as de falência, as de acidentes de trabalho e as sujeitas à Justiça Eleitoral e à Justiça do Trabalho;

II - as causas entre Estado estrangeiro ou organismo internacional e Município ou pessoa domiciliada ou residente no País;

III - as causas fundadas em tratado ou contrato da União com Estado estrangeiro ou organismo internacional;

IV - os crimes políticos e as infrações penais praticadas em detrimento de bens, serviços ou interesse da União ou de suas entidades autárquicas ou empresas públicas, excluídas as contravenções e ressalvada a competência da Justiça Militar e da Justiça Eleitoral;

V - os crimes previstos em tratado ou convenção internacional, quando, iniciada a execução no País, o resultado tenha ou devesse ter ocorrido no estrangeiro, ou reciprocamente;

V-A as causas relativas a direitos humanos a que se refere o § 5º deste artigo;

VI - os crimes contra a organização do trabalho e, nos casos determinados por lei, contra o sistema financeiro e a ordem econômico-financeira;

VII - os "habeas-corpus", em matéria criminal de sua competência ou quando o constrangimento provier de autoridade cujos atos não estejam diretamente sujeitos a outra jurisdição;

VIII - os mandados de segurança e os "habeas-data" contra ato de autoridade federal, excetuados os casos de competência dos tribunais federais;

IX - os crimes cometidos a bordo de navios ou aeronaves, ressalvada a competência da Justiça Militar;

X - os crimes de ingresso ou permanência irregular de estrangeiro, a execução de carta rogatória, após o "exequatur", e de sentença estrangeira, após a homologação, as causas referentes à nacionalidade, inclusive a respectiva opção, e à naturalização;

XI - a disputa sobre direitos indígenas.

§ 1º - As causas em que a União for autora serão aforadas na seção judiciária onde tiver domicílio a outra parte.

§ 2º - As causas intentadas contra a União poderão ser aforadas na seção judiciária em que for domiciliado o autor, naquela onde houver ocorrido o ato ou fato que deu origem à demanda ou onde esteja situada a coisa, ou, ainda, no Distrito Federal.

§ 3º - Serão processadas e julgadas na justiça estadual, no foro do domicílio dos segurados ou beneficiários, as causas em que forem parte instituição de previdência social e segurado, sempre que a



comarca não seja sede de vara do juízo federal, e, se verificada essa condição, a lei poderá permitir que outras causas sejam também processadas e julgadas pela justiça estadual.

§ 4º - Na hipótese do parágrafo anterior, o recurso cabível será sempre para o Tribunal Regional Federal na área de jurisdição do juiz de primeiro grau.

§ 5º Nas hipóteses de grave violação de direitos humanos, o Procurador-Geral da República, com a finalidade de assegurar o cumprimento de obrigações decorrentes de tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil seja parte, poderá suscitar, perante o Superior Tribunal de Justiça, em qualquer fase do inquérito ou processo, incidente de deslocamento de competência para a Justiça Federal.

Art. 110. Cada Estado, bem como o Distrito Federal, constituirá uma seção judiciária que terá por sede a respectiva Capital, e varas localizadas segundo o estabelecido em lei.

Parágrafo único. Nos Territórios Federais, a jurisdição e as atribuições cometidas aos juízes federais caberão aos juízes da justiça local, na forma da lei.

SEÇÃO V **(REDAÇÃO DADA PELA EMENDÁ CONSTITUCIONAL Nº 92, DE 2016)** **DO TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO, DOS TRIBUNAIS REGIONAIS DO TRABALHO E** **DOS JUÍZES DO TRABALHO**

Art. 111. São órgãos da Justiça do Trabalho:

- I - o Tribunal Superior do Trabalho;
- II - os Tribunais Regionais do Trabalho;
- III - Juízes do Trabalho.

§§ 1º a 3º (Revogados)

Art. 111-A. O Tribunal Superior do Trabalho compor-se-á de vinte e sete Ministros, escolhidos dentre brasileiros com mais de trinta e cinco anos e menos de sessenta e cinco anos, de notável saber jurídico e reputação ilibada, nomeados pelo Presidente da República após aprovação pela maioria absoluta do Senado Federal, sendo: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 92, de 2016)

I - um quinto dentre advogados com mais de dez anos de efetiva atividade profissional e membros do Ministério Público do Trabalho com mais de dez anos de efetivo exercício, observado o disposto no art. 94;

II - os demais dentre juízes dos Tribunais Regionais do Trabalho, oriundos da magistratura da carreira, indicados pelo próprio Tribunal Superior.

§ 1º A lei disporá sobre a competência do Tribunal Superior do Trabalho.

§ 2º Funcionário junto ao Tribunal Superior do Trabalho:

I - a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho, cabendo-lhe, dentre outras funções, regulamentar os cursos oficiais para o ingresso e promoção na carreira;

II - o Conselho Superior da Justiça do Trabalho, cabendo-lhe exercer, na forma da lei, a supervisão administrativa, orçamentária, financeira e patrimonial da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus, como órgão central do sistema, cujas decisões terão efeito vinculante.

§ 3º Compete ao Tribunal Superior do Trabalho processar e julgar, originariamente, a reclamação para a preservação de sua competência e garantia da autoridade de suas decisões. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 92, de 2016)

Art. 112. A lei criará varas da Justiça do Trabalho, podendo, nas comarcas não abrangidas por sua jurisdição, atribuí-la aos juízes de direito, com recurso para o respectivo Tribunal Regional do Trabalho.

Art. 113. A lei disporá sobre a constituição, investidura, jurisdição, competência, garantias e condições de exercício dos órgãos da Justiça do Trabalho.

Art. 114. Compete à Justiça do Trabalho processar e julgar:

I as ações oriundas da relação de trabalho, abrangidos os entes de direito público externo e da administração pública direta e indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II as ações que envolvam exercício do direito de greve;

III as ações sobre representação sindical, entre sindicatos, entre sindicatos e trabalhadores, e entre sindicatos e empregadores;



IV os mandados de segurança, habeas corpus e habeas data, quando o ato questionado envolver matéria sujeita à sua jurisdição;

V os conflitos de competência entre órgãos com jurisdição trabalhista, ressalvado o disposto no art. 102, I, o;

VI as ações de indenização por dano moral ou patrimonial, decorrentes da relação de trabalho;

VII as ações relativas às penalidades administrativas impostas aos empregadores pelos órgãos de fiscalização das relações de trabalho;

VIII a execução, de ofício, das contribuições sociais previstas no art. 195, I, a, e II, e seus acréscimos legais, decorrentes das sentenças que proferir;

IX outras controvérsias decorrentes da relação de trabalho, na forma da lei.

§ 1º - Frustrada a negociação coletiva, as partes poderão eleger árbitros.

§ 2º Recusando-se qualquer das partes à negociação coletiva ou à arbitragem, é facultado às mesmas, de comum acordo, ajuizar dissídio coletivo de natureza econômica, podendo a Justiça do Trabalho decidir o conflito, respeitadas as disposições mínimas legais de proteção ao trabalho, bem como as convencionadas anteriormente. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

§ 3º Em caso de greve em atividade essencial, com possibilidade de lesão do interesse público, o Ministério Público do Trabalho poderá ajuizar dissídio coletivo, competindo à Justiça do Trabalho decidir o conflito.

Art. 115. Os Tribunais Regionais do Trabalho compõem-se de, no mínimo, sete juízes, recrutados, quando possível, na respectiva região, e nomeados pelo Presidente da República dentre brasileiros com mais de trinta e menos de sessenta e cinco anos, sendo:

I um quinto dentre advogados com mais de dez anos de efetiva atividade profissional e membros do Ministério Público do Trabalho com mais de dez anos de efetivo exercício, observado o disposto no art. 94;

II os demais, mediante promoção de juízes do trabalho por antiguidade e merecimento, alternadamente.

§ 1º Os Tribunais Regionais do Trabalho instalarão a justiça itinerante, com a realização de audiências e demais funções de atividade jurisdicional, nos limites territoriais da respectiva jurisdição, servindo-se de equipamentos públicos e comunitários.

§ 2º Os Tribunais Regionais do Trabalho poderão funcionar descentralizadamente, constituindo Câmaras regionais, a fim de assegurar o pleno acesso do jurisdicionado à justiça em todas as fases do processo.

Art. 116. Nas Varas do Trabalho, a jurisdição será exercida por um juiz singular.

Parágrafo único. (Revogado)

Art. 117. (Revogado).

SEÇÃO VI DOS TRIBUNAIS E JUÍZES ELEITORAIS

Art. 118. São órgãos da Justiça Eleitoral:

I - o Tribunal Superior Eleitoral;

II - os Tribunais Regionais Eleitorais;

III - os Juízes Eleitorais;

IV - as Juntas Eleitorais.

Art. 119. O Tribunal Superior Eleitoral compor-se-á, no mínimo, de sete membros, escolhidos:

I - mediante eleição, pelo voto secreto:

a) três juízes dentre os Ministros do Supremo Tribunal Federal;

b) dois juízes dentre os Ministros do Superior Tribunal de Justiça;

II - por nomeação do Presidente da República, dois juízes dentre seis advogados de notável saber jurídico e idoneidade moral, indicados pelo Supremo Tribunal Federal.

Parágrafo único. O Tribunal Superior Eleitoral elegerá seu Presidente e o Vice-Presidente dentre os Ministros do Supremo Tribunal Federal, e o Corregedor Eleitoral dentre os Ministros do Superior Tribunal de Justiça.

Art. 120. Haverá um Tribunal Regional Eleitoral na Capital de cada Estado e no Distrito Federal.



§ 1º - Os Tribunais Regionais Eleitorais compor-se-ão:

I - mediante eleição, pelo voto secreto:

- a) de dois juízes dentre os desembargadores do Tribunal de Justiça;
- b) de dois juízes, dentre juízes de direito, escolhidos pelo Tribunal de Justiça;

II - de um juiz do Tribunal Regional Federal com sede na Capital do Estado ou no Distrito Federal, ou, não havendo, de juiz federal, escolhido, em qualquer caso, pelo Tribunal Regional Federal respectivo;

III - por nomeação, pelo Presidente da República, de dois juízes dentre seis advogados de notável saber jurídico e idoneidade moral, indicados pelo Tribunal de Justiça.

§ 2º - O Tribunal Regional Eleitoral elegerá seu Presidente e o Vice-Presidente- dentre os desembargadores.

Art. 121. Lei complementar disporá sobre a organização e competência dos tribunais, dos juízes de direito e das juntas eleitorais.

§ 1º - Os membros dos tribunais, os juízes de direito e os integrantes das juntas eleitorais, no exercício de suas funções, e no que lhes for aplicável, gozarão de plenas garantias e serão inamovíveis.

§ 2º - Os juízes dos tribunais eleitorais, salvo motivo justificado, servirão por dois anos, no mínimo, e nunca por mais de dois biênios consecutivos, sendo os substitutos escolhidos na mesma ocasião e pelo mesmo processo, em número igual para cada categoria.

§ 3º - São irrecuráveis as decisões do Tribunal Superior Eleitoral, salvo as que contrariarem esta Constituição e as denegatórias de "habeas-corpus" ou mandado de segurança.

§ 4º - Das decisões dos Tribunais Regionais Eleitorais somente caberá recurso quando:

- I - forem proferidas contra disposição expressa desta Constituição ou de lei;
- II - ocorrer divergência na interpretação de lei entre dois ou mais tribunais eleitorais;
- III - versarem sobre inelegibilidade ou expedição de diplomas nas eleições federais ou estaduais;
- IV - anularem diplomas ou decretarem a perda de mandatos eletivos federais ou estaduais;
- V - denegarem "habeas-corpus", mandado de segurança, "habeas-data" ou mandado de injunção.

Questões

01. (TRE/MG - Técnico Judiciário - Administrativa - CONSULPLAN) A Justiça Eleitoral tem uma peculiar organização no texto constitucional federal, sendo uma das ramificações da Justiça da União, embora os Tribunais Regionais Eleitorais tenham coordenação realizada por magistrados que têm origem na Justiça dos Estados e que compõem a presidência e a vice-presidência desses órgãos. Nos termos da Constituição Federal, são considerados órgãos da Justiça Eleitoral:

- (A) Juízes Eleitorais e Juntas Eleitorais
- (B) Juízes Eleitorais e Comarcas Eleitorais.
- (C) Tribunal Superior do Trabalho e Municípios Eleitorais.
- (D) Tribunais Regionais Eleitorais e Circunscrições Eleitorais.

02. (TRE/RR - Técnico Judiciário - Área Administrativa - FCC) As decisões do Tribunal Superior Eleitoral:

- (A) Somente comportam recurso caso contrariem a Constituição ou Lei Federal.
- (B) São sempre definitivas, não comportando recurso a outros Tribunais em nenhuma hipótese.
- (C) Somente comportam recurso quando contrariarem a Constituição ou negarem ordem de habeas corpus ou mandado de segurança.
- (D) Somente comportam recurso caso contrariem a Constituição ou concedam a ordem de habeas corpus ou mandado de segurança.
- (E) Sempre podem ser impugnadas junto ao Supremo Tribunal Federal.

03. (TRE-RR - Analista Judiciário - Administrativa - FCC) O Tribunal Regional Eleitoral, nos termos da Constituição da República, será composto por Desembargadores do Tribunal de Justiça, Juízes de Direito, Juiz do Tribunal Regional Federal e Advogados. A escolha de tais integrantes compete ao

- (A) Tribunal Superior Eleitoral, com posterior nomeação pelo Presidente da República.
- (B) Tribunal de Justiça do Estado, quanto aos Desembargadores e Juízes de Direito, e ao Tribunal Regional Federal, quanto a seu Juiz, independentemente de aprovação pelo Tribunal Superior Eleitoral ou pelo Presidente da República.
- (C) Presidente da República, quanto aos Advogados, após a elaboração de lista sêxtupla pelo Tribunal Regional Federal.

(D) Tribunal de Justiça do Estado, quanto aos Desembargadores e Juízes de Direito, sujeitando-se tais escolhas à aprovação do Presidente da República.

(E) Conselho Nacional de Justiça, quanto aos Magistrados, e ao Presidente da República, quanto aos Advogados.

Gabarito

01.A/ 02.C/ 03.B.

Comentários

01. Resposta: A

É o que dispõe o artigo 118 da Constituição Federal de 1988.

02. Resposta: C

Nos termos do artigo 121, §4º, da CF/88:

§ 4º - Das decisões dos Tribunais Regionais Eleitorais somente caberá recurso quando:

- I - forem proferidas contra disposição expressa desta Constituição ou de lei;
- II - ocorrer divergência na interpretação de lei entre dois ou mais tribunais eleitorais;
- III - versarem sobre inelegibilidade ou expedição de diplomas nas eleições federais ou estaduais;
- IV - anularem diplomas ou decretarem a perda de mandatos eletivos federais ou estaduais;
- V - denegarem "habeas-corpus", mandado de segurança, "habeas-data" ou mandado de injunção.

03. Resposta: B

Dispõe o art. 120, § 1º, da CF/88: Os Tribunais Regionais Eleitorais compor-se-ão:

- I - mediante eleição, pelo voto secreto:
 - a) de dois juízes dentre os desembargadores do Tribunal de Justiça;
 - b) de dois juízes, dentre juízes de direito, escolhidos pelo Tribunal de Justiça;
- II - de um juiz do Tribunal Regional Federal com sede na Capital do Estado ou no Distrito Federal, ou, não havendo, de juiz federal, escolhido, em qualquer caso, pelo Tribunal Regional Federal respectivo;
- III - por nomeação, pelo Presidente da República, de dois juízes dentre seis advogados de notável saber jurídico e idoneidade moral, indicados pelo Tribunal de Justiça.

SEÇÃO VII DOS TRIBUNAIS E JUÍZES MILITARES

Art. 122. São órgãos da Justiça Militar:

- I - o Superior Tribunal Militar;
- II - os Tribunais e Juízes Militares instituídos por lei.

Art. 123. O Superior Tribunal Militar compor-se-á de quinze Ministros vitalícios, nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a indicação pelo Senado Federal, sendo três dentre oficiais-generais da Marinha, quatro dentre oficiais-generais do Exército, três dentre oficiais-generais da Aeronáutica, todos da ativa e do posto mais elevado da carreira, e cinco dentre civis.

Parágrafo único. Os Ministros civis serão escolhidos pelo Presidente da República dentre brasileiros maiores de trinta e cinco anos, sendo:

- I - três dentre advogados de notório saber jurídico e conduta ilibada, com mais de dez anos de efetiva atividade profissional;
- II - dois, por escolha paritária, dentre juízes auditores e membros do Ministério Público da Justiça Militar.

Art. 124. À Justiça Militar compete processar e julgar os crimes militares definidos em lei.

Parágrafo único. A lei disporá sobre a organização, o funcionamento e a competência da Justiça Militar.

SEÇÃO VIII DOS TRIBUNAIS E JUÍZES DOS ESTADOS

Art. 125. Os Estados organizarão sua Justiça, observados os princípios estabelecidos nesta Constituição.

§ 1º - A competência dos tribunais será definida na Constituição do Estado, sendo a lei de organização judiciária de iniciativa do Tribunal de Justiça.

§ 2º - Cabe aos Estados a instituição de representação de inconstitucionalidade de leis ou atos normativos estaduais ou municipais em face da Constituição Estadual, vedada a atribuição da legitimação para agir a um único órgão.

§ 3º A lei estadual poderá criar, mediante proposta do Tribunal de Justiça, a Justiça Militar estadual, constituída, em primeiro grau, pelos juízes de direito e pelos Conselhos de Justiça e, em segundo grau, pelo próprio Tribunal de Justiça, ou por Tribunal de Justiça Militar nos Estados em que o efetivo militar seja superior a vinte mil integrantes.

§ 4º Compete à Justiça Militar estadual processar e julgar os militares dos Estados, nos crimes militares definidos em lei e as ações judiciais contra atos disciplinares militares, ressalvada a competência do júri quando a vítima for civil, cabendo ao tribunal competente decidir sobre a perda do posto e da patente dos oficiais e da graduação das praças.

§ 5º Compete aos juízes de direito do juízo militar processar e julgar, singularmente, os crimes militares cometidos contra civis e as ações judiciais contra atos disciplinares militares, cabendo ao Conselho de Justiça, sob a presidência de juiz de direito, processar e julgar os demais crimes militares.

§ 6º O Tribunal de Justiça poderá funcionar descentralizadamente, constituindo Câmaras regionais, a fim de assegurar o pleno acesso do jurisdicionado à justiça em todas as fases do processo.

§ 7º O Tribunal de Justiça instalará a justiça itinerante, com a realização de audiências e demais funções da atividade jurisdicional, nos limites territoriais da respectiva jurisdição, servindo-se de equipamentos públicos e comunitários.

Art. 126. Para dirimir conflitos fundiários, o Tribunal de Justiça proporá a criação de varas especializadas, com competência exclusiva para questões agrárias.

Parágrafo único. Sempre que necessário à eficiente prestação jurisdicional, o juiz far-se-á presente no local do litígio.

Questão

01. (TJ-RS - Analista Judiciário - (Ciências Jurídicas e Sociais) - FAURGS/2017) Em consonância com o art. 125, quanto aos Tribunais e Juízes dos Estados, assinale a alternativa correta.

(A) O Tribunal de Justiça proporá a criação de varas especializadas para dirimir conflitos fundiários, com competência exclusiva para questões agrárias.

(B) Compete à Justiça Militar estadual, processar e julgar os militares dos Estados nos crimes dolosos cometidos contra a vida de vítima civil.

(C) No âmbito da Justiça Militar, o Conselho de Justiça tem competência para processar e julgar atos disciplinares militares.

(D) Cabe aos Estados, a instituição de representação de inconstitucionalidade de leis municipais em face da Constituição Federal.

(E) A competência dos tribunais será definida na Constituição do Estado, sendo a lei de organização judiciária de iniciativa do Superior Tribunal de Justiça.

Gabarito

01.A/

Comentário

01. Resposta: A

Art. 126. Para dirimir conflitos fundiários, o Tribunal de Justiça proporá a criação de varas especializadas, com competência exclusiva para questões agrárias.

CAPÍTULO IV
DAS FUNÇÕES ESSENCIAIS À JUSTIÇA
(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 80, de 2014).
SEÇÃO I
DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Art. 127. O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.

§ 1º - São princípios institucionais do Ministério Público a unidade, a indivisibilidade e a independência funcional.

§ 2º Ao Ministério Público é assegurada autonomia funcional e administrativa, podendo, observado o disposto no art. 169, propor ao Poder Legislativo a criação e extinção de seus cargos e serviços auxiliares, provendo-os por concurso público de provas ou de provas e títulos, a política remuneratória e os planos de carreira; a lei disporá sobre sua organização e funcionamento.

§ 3º - O Ministério Público elaborará sua proposta orçamentária dentro dos limites estabelecidos na lei de diretrizes orçamentárias.

§ 4º Se o Ministério Público não encaminhar a respectiva proposta orçamentária dentro do prazo estabelecido na lei de diretrizes orçamentárias, o Poder Executivo considerará, para fins de consolidação da proposta orçamentária anual, os valores aprovados na lei orçamentária vigente, ajustados de acordo com os limites estipulados na forma do § 3º.

§ 5º Se a proposta orçamentária de que trata este artigo for encaminhada em desacordo com os limites estipulados na forma do § 3º, o Poder Executivo procederá aos ajustes necessários para fins de consolidação da proposta orçamentária anual.

§ 6º Durante a execução orçamentária do exercício, não poderá haver a realização de despesas ou a assunção de obrigações que extrapolem os limites estabelecidos na lei de diretrizes orçamentárias, exceto se previamente autorizadas, mediante a abertura de créditos suplementares ou especiais.

Art. 128. O Ministério Público abrange:

I - o Ministério Público da União, que compreende:

- a) o Ministério Público Federal;
- b) o Ministério Público do Trabalho;
- c) o Ministério Público Militar;
- d) o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios;

II - os Ministérios Públicos dos Estados.

§ 1º - O Ministério Público da União tem por chefe o Procurador-Geral da República, nomeado pelo Presidente da República dentre integrantes da carreira, maiores de trinta e cinco anos, após a aprovação de seu nome pela maioria absoluta dos membros do Senado Federal, para mandato de dois anos, permitida a recondução.

§ 2º - A destituição do Procurador-Geral da República, por iniciativa do Presidente da República, deverá ser precedida de autorização da maioria absoluta do Senado Federal.

§ 3º - Os Ministérios Públicos dos Estados e o do Distrito Federal e Territórios formarão lista tripartite dentre integrantes da carreira, na forma da lei respectiva, para escolha de seu Procurador-Geral, que será nomeado pelo Chefe do Poder Executivo, para mandato de dois anos, permitida uma recondução.

§ 4º - Os Procuradores-Gerais nos Estados e no Distrito Federal e Territórios poderão ser destituídos por deliberação da maioria absoluta do Poder Legislativo, na forma da lei complementar respectiva.

§ 5º - Leis complementares da União e dos Estados, cuja iniciativa é facultada aos respectivos Procuradores-Gerais, estabelecerão a organização, as atribuições e o estatuto de cada Ministério Público, observadas, relativamente a seus membros:

I - as seguintes garantias:

a) vitaliciedade, após dois anos de exercício, não podendo perder o cargo senão por sentença judicial transitada em julgado;

b) inamovibilidade, salvo por motivo de interesse público, mediante decisão do órgão colegiado competente do Ministério Público, pelo voto da maioria absoluta de seus membros, assegurada ampla defesa;

c) irredutibilidade de subsídio, fixado na forma do art. 39, § 4º, e ressalvado o disposto nos arts. 37, X e XI, 150, II, 153, III, 153, § 2º, I;

II - as seguintes vedações:

a) receber, a qualquer título e sob qualquer pretexto, honorários, percentagens ou custas processuais;

- b) exercer a advocacia;
- c) participar de sociedade comercial, na forma da lei;
- d) exercer, ainda que em disponibilidade, qualquer outra função pública, salvo uma de magistério;
- e) exercer atividade político-partidária;
- f) receber, a qualquer título ou pretexto, auxílios ou contribuições de pessoas físicas, entidades públicas ou privadas, ressalvadas as exceções previstas em lei.

§ 6º Aplica-se aos membros do Ministério Público o disposto no art. 95, parágrafo único, V.

Art. 129. São funções institucionais do Ministério Público:

- I - promover, privativamente, a ação penal pública, na forma da lei;
- II - zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias a sua garantia;
- III - promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos;
- IV - promover a ação de inconstitucionalidade ou representação para fins de intervenção da União e dos Estados, nos casos previstos nesta Constituição;
- V - defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas;
- VI - expedir notificações nos procedimentos administrativos de sua competência, requisitando informações e documentos para instruí-los, na forma da lei complementar respectiva;
- VII - exercer o controle externo da atividade policial, na forma da lei complementar mencionada no artigo anterior;
- VIII - requisitar diligências investigatórias e a instauração de inquérito policial, indicados os fundamentos jurídicos de suas manifestações processuais;
- IX - exercer outras funções que lhe forem conferidas, desde que compatíveis com sua finalidade, sendo-lhe vedada a representação judicial e a consultoria jurídica de entidades públicas.

§ 1º - A legitimação do Ministério Público para as ações civis previstas neste artigo não impede a de terceiros, nas mesmas hipóteses, segundo o disposto nesta Constituição e na lei.

§ 2º As funções do Ministério Público só podem ser exercidas por integrantes da carreira, que deverão residir na comarca da respectiva lotação, salvo autorização do chefe da instituição.

§ 3º O ingresso na carreira do Ministério Público far-se-á mediante concurso público de provas e títulos, assegurada a participação da Ordem dos Advogados do Brasil em sua realização, exigindo-se do bacharel em direito, no mínimo, três anos de atividade jurídica e observando-se, nas nomeações, a ordem de classificação.

§ 4º Aplica-se ao Ministério Público, no que couber, o disposto no art. 93.

§ 5º A distribuição de processos no Ministério Público será imediata.

Art. 130. Aos membros do Ministério Público junto aos Tribunais de Contas aplicam-se as disposições desta seção pertinentes a direitos, vedações e forma de investidura.

Art. 130-A. O Conselho Nacional do Ministério Público compõe-se de quatorze membros nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Senado Federal, para um mandato de dois anos, admitida uma recondução, sendo:

- I o Procurador-Geral da República, que o preside;
- II quatro membros do Ministério Público da União, assegurada a representação de cada uma de suas carreiras;
- III três membros do Ministério Público dos Estados;
- IV dois juízes, indicados um pelo Supremo Tribunal Federal e outro pelo Superior Tribunal de Justiça;
- V dois advogados, indicados pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil;
- VI dois cidadãos de notável saber jurídico e reputação ilibada, indicados um pela Câmara dos Deputados e outro pelo Senado Federal.

§ 1º Os membros do Conselho oriundos do Ministério Público serão indicados pelos respectivos Ministérios Públicos, na forma da lei.

§ 2º Compete ao Conselho Nacional do Ministério Público o controle da atuação administrativa e financeira do Ministério Público e do cumprimento dos deveres funcionais de seus membros, cabendo-lhe:

I zelar pela autonomia funcional e administrativa do Ministério Público, podendo expedir atos regulamentares, no âmbito de sua competência, ou recomendar providências;

II zelar pela observância do art. 37 e apreciar, de ofício ou mediante provocação, a legalidade dos atos administrativos praticados por membros ou órgãos do Ministério Público da União e dos Estados, podendo



desconstituí-los, revê-los ou fixar prazo para que se adotem as providências necessárias ao exato cumprimento da lei, sem prejuízo da competência dos Tribunais de Contas;

III receber e conhecer das reclamações contra membros ou órgãos do Ministério Público da União ou dos Estados, inclusive contra seus serviços auxiliares, sem prejuízo da competência disciplinar e correicional da instituição, podendo avocar processos disciplinares em curso, determinar a remoção, a disponibilidade ou a aposentadoria com subsídios ou proventos proporcionais ao tempo de serviço e aplicar outras sanções administrativas, assegurada ampla defesa;

IV rever, de ofício ou mediante provocação, os processos disciplinares de membros do Ministério Público da União ou dos Estados julgados há menos de um ano;

V elaborar relatório anual, propondo as providências que julgar necessárias sobre a situação do Ministério Público no País e as atividades do Conselho, o qual deve integrar a mensagem prevista no art. 84, XI.

§ 3º O Conselho escolherá, em votação secreta, um Corregedor nacional, dentre os membros do Ministério Público que o integram, vedada a recondução, competindo-lhe, além das atribuições que lhe forem conferidas pela lei, as seguintes:

I receber reclamações e denúncias, de qualquer interessado, relativas aos membros do Ministério Público e dos seus serviços auxiliares;

II exercer funções executivas do Conselho, de inspeção e correição geral;

III requisitar e designar membros do Ministério Público, delegando-lhes atribuições, e requisitar servidores de órgãos do Ministério Público.

§ 4º O Presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil officiará junto ao Conselho.

§ 5º Leis da União e dos Estados criarão ouvidorias do Ministério Público, competentes para receber reclamações e denúncias de qualquer interessado contra membros ou órgãos do Ministério Público, inclusive contra seus serviços auxiliares, representando diretamente ao Conselho Nacional do Ministério Público.

SEÇÃO II DA ADVOCACIA PÚBLICA

Art. 131. A Advocacia-Geral da União é a instituição que, diretamente ou através de órgão vinculado, representa a União, judicial e extrajudicialmente, cabendo-lhe, nos termos da lei complementar que dispuser sobre sua organização e funcionamento, as atividades de consultoria e assessoramento jurídico do Poder Executivo.

§ 1º - A Advocacia-Geral da União tem por chefe o Advogado-Geral da União, de livre nomeação pelo Presidente da República dentre cidadãos maiores de trinta e cinco anos, de notável saber jurídico e reputação ilibada.

§ 2º - O ingresso nas classes iniciais das carreiras da instituição de que trata este artigo far-se-á mediante concurso público de provas e títulos.

§ 3º - Na execução da dívida ativa de natureza tributária, a representação da União cabe à Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, observado o disposto em lei.

Art. 132. Os Procuradores dos Estados e do Distrito Federal, organizados em carreira, na qual o ingresso dependerá de concurso público de provas e títulos, com a participação da Ordem dos Advogados do Brasil em todas as suas fases, exercerão a representação judicial e a consultoria jurídica das respectivas unidades federadas.

Parágrafo único. Aos procuradores referidos neste artigo é assegurada estabilidade após três anos de efetivo exercício, mediante avaliação de desempenho perante os órgãos próprios, após relatório circunstanciado das corregedorias.

SEÇÃO III DA ADVOCACIA (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 80, de 2014)

Art. 133. O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.



SEÇÃO IV
DA DEFENSORIA PÚBLICA
(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 80, de 2014).

Art. 134. A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 80, de 2014)

§ 1º Lei complementar organizará a Defensoria Pública da União e do Distrito Federal e dos Territórios e prescreverá normas gerais para sua organização nos Estados, em cargos de carreira, providos, na classe inicial, mediante concurso público de provas e títulos, assegurada a seus integrantes a garantia da inamovibilidade e vedado o exercício da advocacia fora das atribuições institucionais.

§ 2º Às Defensorias Públicas Estaduais são asseguradas autonomia funcional e administrativa e a iniciativa de sua proposta orçamentária dentro dos limites estabelecidos na lei de diretrizes orçamentárias e subordinação ao disposto no art. 99, § 2º.

§ 3º Aplica-se o disposto no § 2º às Defensorias Públicas da União e do Distrito Federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 74, de 2013)

§ 4º São princípios institucionais da Defensoria Pública a unidade, a indivisibilidade e a independência funcional, aplicando-se também, no que couber, o disposto no art. 93 e no inciso II do art. 96 desta Constituição Federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 80, de 2014)

Art. 135. Os servidores integrantes das carreiras disciplinadas nas Seções II e III deste Capítulo serão remunerados na forma do art. 39, § 4º.

Questões

01. (PC/GO - Delegado de Polícia Substituto - CESPE/2017) No modelo de funcionamento da justiça montado no Brasil, entendeu-se ser indispensável a existência de determinadas funções essenciais à justiça. Nesse sentido, a CF considera como funções essenciais à justiça

- A) o Poder Judiciário, o Ministério Público, a defensoria pública, a advocacia e as polícias civil e militar.
- B) o Ministério Público, a defensoria pública, a advocacia pública, a advocacia e as polícias civil e militar.
- C) o Poder Judiciário e o Ministério Público.
- D) o Ministério Público, a defensoria pública, a advocacia pública e a advocacia.
- E) o Poder Judiciário, o Ministério Público e a defensoria pública.

02. (SEDF - Professor - Direito - Quadrix/2017) Julgue o próximo item com relação ao Direito Constitucional.

Entre os princípios institucionais do Ministério Público, está o princípio da unidade, que informa serem os integrantes do Ministério Público parte de uma única instituição, sendo dirigidos por um mesmo chefe institucional e possuidores das mesmas prerrogativas funcionais.

() CERTO () ERRADO

03. (TRT - 20ª REGIÃO (SE) - Técnico Judiciário - FCC/2016) A Constituição Federal veda ao membro do Ministério Público exercer

- A) qualquer outra função pública, ainda quando estiver em disponibilidade, com exceção de exercer uma função de magistério.
- B) qualquer outra função pública, ainda quando estiver em disponibilidade, sem qualquer exceção.
- C) qualquer outra função pública, com exceção de exercer a função de defensor público quando estiver em disponibilidade.
- D) algumas funções públicas predeterminadas taxativamente no texto constitucional.
- E) qualquer outra função pública, exceto quando estiver em disponibilidade, sem qualquer exceção.

04. (ANS - Técnico Administrativo - FUNCAB/2016) Em relação às funções essenciais da justiça e correlates princípios, assinale a alternativa correta.

- A) Englobam a Advocacia Pública, Defensoria Pública, Ministério Público e Polícias Civil e Militar.

B) Constituem princípios institucionais do Ministério Público a unidade, indivisibilidade e dependência funcional.

C) O Ministério Público integra o Poder Judiciário, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a orientação jurídica e promoção dos direitos humanos.

D) A Advocacia-Geral da União tem por chefe o Advogado-Geral da União, de livre nomeação pelo Presidente da República dentre cidadãos maiores de trinta e cinco anos, de notável saber jurídico e reputação ilibada.

E) Os membros do Ministério Público não gozam da garantia de irredutibilidade de subsídio.

05. (PC/PE - Escrivão de Polícia - CESPE/2016) Assinale a opção correta a respeito da defensoria e da advocacia públicas.

A) A independência funcional no desempenho das atribuições previstas aos membros da defensoria pública garante a vitaliciedade no cargo.

B) Os procuradores do estado representam, judicial e administrativamente, as respectivas unidades federadas, suas autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista.

C) O defensor público, estadual ou federal, que presta orientação jurídica a necessitados pode também exercer a advocacia fora de suas atribuições institucionais.

D) À defensoria pública, instituição permanente essencial à função jurisdicional do Estado, incumbe a orientação jurídica e a defesa dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, a necessitados, em todos os graus de jurisdição e instâncias administrativas.

E) A defensoria pública não está legitimada para propor ação civil pública: o constituinte concedeu essa atribuição apenas ao MP.

06. (TRT 3ª - Analista Judiciário - Administrativa - FCC) Sobre os órgãos que exercem as chamadas funções essenciais da Justiça é INCORRETO afirmar:

A) O Ministério Público elaborará sua proposta orçamentária dentro dos limites estabelecidos na lei de diretrizes orçamentárias.

B) A destituição do Procurador-Geral da República, por iniciativa do Senado Federal, deverá ser precedida de autorização da maioria absoluta da Câmara dos Deputados.

C) A Advocacia-Geral da União tem por chefe o Advogado-Geral da União, de livre nomeação pelo Presidente da República dentre cidadãos maiores de trinta e cinco anos, de notável saber jurídico e reputação ilibada.

D) O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.

E) São princípios institucionais da Defensoria Pública a unidade, a indivisibilidade e a independência funcional.

07. (TJ/PE - ANALISTA JUDICIÁRIO - TJ/PE - FCC) Peixoto, membro do Ministério Público Estadual, está passando por enorme dificuldade financeira, e precisa auferir maior rendimento para custear as suas despesas básicas, pois o seu subsídio não está sendo suficiente. Nesse caso, para complementar sua renda, Peixoto poderá:

A) participar de sociedade comercial, na forma da lei.

B) receber, a qualquer título e sob qualquer pretexto, honorários, percentagens ou custas processuais nas causas que funcionar.

C) exercer a advocacia, desde que não advogue contra o Estado.

D) exercer uma função de magistério.

E) exercer atividade político-partidária em qualquer situação.

08. (PROMOTOR DE JUSTIÇA - MPE/SP - VUNESP) Com relação ao disposto na Constituição Federal, considere as seguintes afirmações:

I. Os Ministérios Públicos dos Estados e o do Distrito Federal e Territórios formarão lista tríplice dentre integrantes da carreira, na forma da lei respectiva, para escolha de seu Procurador-Geral, que será nomeado pelo Chefe do Poder Executivo, para mandato de dois anos, não sendo permitida a sua recondução.

II. É garantida aos membros do Ministério Público a inamovibilidade, salvo por motivo de interesse público, mediante decisão do órgão colegiado competente do Ministério Público, pelo voto da maioria absoluta de seus membros, assegurada ampla defesa.

III. É vedado ao membro do Ministério Público exercer atividade político-partidária.

IV. A distribuição de processos no Ministério Público será imediata, salvo por motivo relevante, devendo o Procurador-Geral de Justiça, nos casos dos Estados, encaminhar a devida motivação ao presidente do Tribunal Estadual.

Estão CORRETAS somente as assertivas

- A) I e IV.
- B) II e III.
- C) III e IV.
- D) I, II e III.
- E) II, III e IV.

09. (MPE-RJ - Técnico Administrativo - FUJB) Em vista do regramento constitucional do Ministério Público, é correto afirmar que:

A) é reservado ao Ministério Público propor, perante o Poder Legislativo, a criação e extinção de cargos de sua estrutura, bem como de seus serviços auxiliares;

B) o Procurador-Geral de Justiça pode ser destituído somente por deliberação unânime do Órgão Especial do Tribunal de Justiça;

C) a proposta orçamentária do Ministério Público deve ser elaborada, em estrita observância dos limites das leis de Diretrizes Orçamentárias e Responsabilidade Fiscal, pela Chefia do Poder Executivo;

D) nas comarcas de Juízo Único é atribuição do Ministério Público exercer as funções de Advocacia-Geral da União, conforme indicação prévia e objetiva a cargo do Procurador-Geral de Justiça;

E) o Ministério Público constitui um quarto Poder da República.

10. (TCE-SE - Analista de Controle Externo - FCC) O Conselho Nacional do Ministério Público é composto de

A) quatorze membros nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Senado Federal, para um mandato de dois anos, admitida uma recondução.

B) quinze membros nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Congresso Nacional, para um mandato de dois anos, vedada a recondução.

C) quinze membros nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Senado Federal, para um mandato de dois anos, vedada a recondução.

D) quatorze membros nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Senado Federal, para um mandato de dois anos, vedada a recondução.

E) quinze membros nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Senado Federal, para um mandato de dois anos, admitida uma recondução.

Gabarito

01.D/ 02. Certo/ 03. A/ 04.D/ 05. D/ 06. B/ 07. D/ 08. B/ 09. A/ 10. A.

Comentários

01. Resposta: D.

De acordo com o que prevê a norma constitucional (CF/88), considera-se como funções essenciais à justiça: o Ministério Público (arts. 127 a 130-A), a Advocacia Pública (arts. 131 e 132), Advocacia (art. 133) e Defensoria Pública (art. 134).

02. Resposta: Certo.

Disciplina o art. 127, §1º, da CF/88: São princípios institucionais do Ministério Público a unidade, a indivisibilidade e a independência funcional. O princípio da unidade consiste em considerar os integrantes do Ministério Público como parte de uma única instituição, sendo dirigidos por um mesmo chefe institucional e possuidores das mesmas prerrogativas funcionais.

03. Resposta: A

Dispõe o art. 128, §5º, II, “d”, da CF/88, que é vedado ao membro do Ministério Público exercer, ainda que em disponibilidade, qualquer outra função pública, salvo uma de magistério.



04. Resposta: D

Conforme expresso no art. 131, §1º, da CF/88: A Advocacia-Geral da União tem por chefe o Advogado-Geral da União, de livre nomeação pelo Presidente da República dentre cidadãos maiores de trinta e cinco anos, de notável saber jurídico e reputação ilibada.

05. Resposta: D

Prevê o art. 134, da CF/88: A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbendo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal.

06. Resposta: B

Segundo o previsto no Art. 128, § 2º A destituição do Procurador-Geral da República, por iniciativa do Presidente da República, deverá ser precedida de autorização da maioria absoluta do Senado Federal.

07. Resposta: D

Com base no art. 128, §5º, II, da Constituição da República, é vedado aos membros do Ministério Público receber, a qualquer título e sob qualquer pretexto, honorários, percentuais ou custas processuais (alínea "A"); exercer a advocacia (alínea "B"); participar de sociedade comercial, na forma da lei (alínea "C"); exercer, ainda que em disponibilidade, qualquer outra função pública, salvo uma de magistério (alínea "D"); ou receber, a qualquer título ou pretexto, auxílios ou contribuições de pessoas físicas, entidades públicas ou privadas, ressalvadas as exceções previstas em lei (alínea "E").

Assim, as alternativas "A", "B", "C", e "E" tratam de atividades vedadas ao membro do Ministério Público.

08. Resposta: B

O item "I" está errado. Os Ministérios Públicos dos Estados e o do Distrito Federal e Territórios formarão lista tríplice dentre integrantes da carreira, na forma da lei respectiva, para escolha de seu Procurador-Geral, que será nomeado pelo Chefe do Poder Executivo, para mandato de dois anos, permitida uma recondução (art. 128, §3º, da Constituição Federal).

O item "II" está correto. Aos membros do Ministério Público é garantida a inamovibilidade, salvo por motivo de interesse público, mediante decisão do órgão colegiado competente do Ministério Público, pelo voto da maioria absoluta de seus membros, assegurada ampla defesa (art. 128, §5º, I, "B", CF).

O item "III" está certo. É vedado ao membro do Ministério Público exercer atividade político-partidária (art. 128, §5º, II, "E", CF).

O item "IV" está errado. A distribuição de processos no Ministério Público será imediata. Eis o teor do quinto parágrafo, do art. 129, CF, que não traz qualquer exceção a esta regra.

Isto posto, corretos os itens "II" e "III", há se assinalar como correta a alternativa "B".

09. Resposta: A

Art. 127 § 2º Ao Ministério Público é assegurada autonomia funcional e administrativa, podendo, observado o disposto no art. 169, propor ao Poder Legislativo a criação e extinção de seus cargos e serviços auxiliares, provendo-os por concurso público de provas ou de provas e títulos, a política remuneratória e os planos de carreira; a lei disporá sobre sua organização e funcionamento.

10. Resposta: A

Art. 130-A. O Conselho Nacional do Ministério Público compõe-se de quatorze membros nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Senado Federal, para um mandato de dois anos, admitida uma recondução, sendo:

I o Procurador-Geral da República, que o preside;

II quatro membros do Ministério Público da União, assegurada a representação de cada uma de suas carreiras;

III três membros do Ministério Público dos Estados;

IV dois juízes, indicados um pelo Supremo Tribunal Federal e outro pelo Superior Tribunal de Justiça;

V dois advogados, indicados pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil;

VI dois cidadãos de notável saber jurídico e reputação ilibada, indicados um pela Câmara dos Deputados e outro pelo Senado Federal.



TÍTULO V
DA DEFESA DO ESTADO E DAS INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS
CAPÍTULO I
DO ESTADO DE DEFESA E DO ESTADO DE SÍTIO
SEÇÃO I
DO ESTADO DE DEFESA

Art. 136. O Presidente da República pode, ouvidos o Conselho da República e o Conselho de Defesa Nacional, decretar estado de defesa para preservar ou prontamente restabelecer, em locais restritos e determinados, a ordem pública ou a paz social ameaçadas por grave e iminente instabilidade institucional ou atingidas por calamidades de grandes proporções na natureza.

§ 1º - O decreto que instituir o estado de defesa determinará o tempo de sua duração, especificará as áreas a serem abrangidas e indicará, nos termos e limites da lei, as medidas coercitivas a vigorarem, dentre as seguintes:

I - restrições aos direitos de:

- a) reunião, ainda que exercida no seio das associações;
- b) sigilo de correspondência;
- c) sigilo de comunicação telegráfica e telefônica;

II - ocupação e uso temporário de bens e serviços públicos, na hipótese de calamidade pública, respondendo a União pelos danos e custos decorrentes.

§ 2º - O tempo de duração do estado de defesa não será superior a trinta dias, podendo ser prorrogado uma vez, por igual período, se persistirem as razões que justificaram a sua decretação.

§ 3º - Na vigência do estado de defesa:

I - a prisão por crime contra o Estado, determinada pelo executor da medida, será por este comunicada imediatamente ao juiz competente, que a relaxará, se não for legal, facultado ao preso requerer exame de corpo de delito à autoridade policial;

II - a comunicação será acompanhada de declaração, pela autoridade, do estado físico e mental do detido no momento de sua autuação;

III - a prisão ou detenção de qualquer pessoa não poderá ser superior a dez dias, salvo quando autorizada pelo Poder Judiciário;

IV - é vedada a incomunicabilidade do preso.

§ 4º - Decretado o estado de defesa ou sua prorrogação, o Presidente da República, dentro de vinte e quatro horas, submeterá o ato com a respectiva justificação ao Congresso Nacional, que decidirá por maioria absoluta.

§ 5º - Se o Congresso Nacional estiver em recesso, será convocado, extraordinariamente, no prazo de cinco dias.

§ 6º - O Congresso Nacional apreciará o decreto dentro de dez dias contados de seu recebimento, devendo continuar funcionando enquanto vigorar o estado de defesa.

§ 7º - Rejeitado o decreto, cessa imediatamente o estado de defesa.

SEÇÃO II
DO ESTADO DE SÍTIO

Art. 137. O Presidente da República pode, ouvidos o Conselho da República e o Conselho de Defesa Nacional, solicitar ao Congresso Nacional autorização para decretar o estado de sítio nos casos de:

I - comoção grave de repercussão nacional ou ocorrência de fatos que comprovem a ineficácia de medida tomada durante o estado de defesa;

II - declaração de estado de guerra ou resposta a agressão armada estrangeira.

Parágrafo único. O Presidente da República, ao solicitar autorização para decretar o estado de sítio ou sua prorrogação, relatará os motivos determinantes do pedido, devendo o Congresso Nacional decidir por maioria absoluta.

Art. 138. O decreto do estado de sítio indicará sua duração, as normas necessárias a sua execução e as garantias constitucionais que ficarão suspensas, e, depois de publicado, o Presidente da República designará o executor das medidas específicas e as áreas abrangidas.

§ 1º - O estado de sítio, no caso do art. 137, I, não poderá ser decretado por mais de trinta dias, nem prorrogado, de cada vez, por prazo superior; no do inciso II, poderá ser decretado por todo o tempo que perdurar a guerra ou a agressão armada estrangeira.

§ 2º - Solicitada autorização para decretar o estado de sítio durante o recesso parlamentar, o Presidente do Senado Federal, de imediato, convocará extraordinariamente o Congresso Nacional para se reunir dentro de cinco dias, a fim de apreciar o ato.

§ 3º - O Congresso Nacional permanecerá em funcionamento até o término das medidas coercitivas.

Art. 139. Na vigência do estado de sítio decretado com fundamento no art. 137, I, só poderão ser tomadas contra as pessoas as seguintes medidas:

- I - obrigação de permanência em localidade determinada;
- II - detenção em edifício não destinado a acusados ou condenados por crimes comuns;
- III - restrições relativas à inviolabilidade da correspondência, ao sigilo das comunicações, à prestação de informações e à liberdade de imprensa, radiodifusão e televisão, na forma da lei;
- IV - suspensão da liberdade de reunião;
- V - busca e apreensão em domicílio;
- VI - intervenção nas empresas de serviços públicos;
- VII - requisição de bens.

Parágrafo único. Não se inclui nas restrições do inciso III a difusão de pronunciamentos de parlamentares efetuados em suas Casas Legislativas, desde que liberada pela respectiva Mesa.

SEÇÃO III DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 140. A Mesa do Congresso Nacional, ouvidos os líderes partidários, designará Comissão composta de cinco de seus membros para acompanhar e fiscalizar a execução das medidas referentes ao estado de defesa e ao estado de sítio.

Art. 141. Cessado o estado de defesa ou o estado de sítio, cessarão também seus efeitos, sem prejuízo da responsabilidade pelos ilícitos cometidos por seus executores ou agentes.

Parágrafo único. Logo que cesse o estado de defesa ou o estado de sítio, as medidas aplicadas em sua vigência serão relatadas pelo Presidente da República, em mensagem ao Congresso Nacional, com especificação e justificação das providências adotadas, com relação nominal dos atingidos e indicação das restrições aplicadas.

Questões

01. (PC/AP - Delegado de Polícia - FCC/2017) Ao disciplinar a Defesa do Estado e das Instituições Democráticas, a Constituição Federal prescreve que

(A) o estado de sítio e o estado de defesa podem ser decretados pelo Presidente da República, desde que previamente autorizados pelo Congresso Nacional, por maioria absoluta dos membros de cada Casa Legislativa.

(B) o estado de sítio pode ser decretado para preservar ou prontamente restabelecer, em locais restritos e determinados, a ordem pública ou a paz social ameaçadas por grave e iminente instabilidade institucional ou atingidas por calamidades de grandes proporções na natureza.

(C) o decreto que instituir o estado de defesa deve, dentre outros requisitos, especificar as medidas coercitivas que vigorarão no período de sua vigência, dentre as quais são admissíveis restrições aos direitos de sigilo de correspondência, de sigilo de comunicação telegráfica e telefônica e de reunião.

(D) o estado de sítio é uma limitação circunstancial ao poder constituinte reformador, uma vez que a Constituição Federal não pode ser emendada durante sua vigência, ao contrário do estado de defesa, que não impede a aprovação de emendas constitucionais no período.

(E) o decreto que instituir o estado de sítio deve indicar as garantias constitucionais que ficarão suspensas no período de sua vigência, sendo vedado, contudo, o estabelecimento de restrições relativas à liberdade de imprensa, radiodifusão e televisão.

02. (EBSERH - Advogado - INSTITUTO AOC/P/2016) A respeito das disposições constitucionais acerca da defesa do Estado e das instituições democráticas, assinale a alternativa correta.

(A) O Presidente da República pode, ouvidos o Conselho da República e o Conselho de Defesa Nacional, solicitar ao Congresso Nacional autorização para decretar o estado de defesa nos casos de declaração de estado de guerra ou resposta à agressão armada estrangeira.



(B) Decretado o estado de defesa ou sua prorrogação, o Presidente da República, dentro de vinte e quatro horas, submeterá o ato com a respectiva justificação ao Congresso Nacional, que decidirá por maioria absoluta.

(C) O Presidente da República, ao solicitar autorização para decretar o estado de sítio ou sua prorrogação, relatará os motivos determinantes do pedido, devendo o Congresso Nacional decidir por maioria simples.

(D) Na vigência do estado de sítio decretado no caso de comoção grave de repercussão nacional ou ocorrência de fatos que comprovem a ineficácia de medida tomada durante o estado de defesa, poderão ser tomadas contra as pessoas as medidas consistentes em detenção em edifício destinado a acusados ou condenados por crimes comuns e intervenção em empresas privadas.

(E) Na vigência do estado de defesa, a prisão ou detenção de qualquer pessoa não poderá ser superior a vinte dias, salvo quando autorizada pelo Poder Judiciário.

03. (Câmara de Natal/RN - Guarda Legislativo - COMPERVE/2016) De acordo com o exposto na Constituição Federal de 1988, o Presidente da República pode, ouvidos o Conselho da República e o Conselho de Defesa Nacional, decretar estado de defesa para preservar ou prontamente restabelecer, em locais restritos e determinados, a ordem pública ou a paz social ameaçadas por grave e iminente instabilidade institucional ou atingidas por calamidades de grandes proporções na natureza. Diante disso, na vigência do estado de defesa, a Constituição determina que

(A) pode haver restrições ao sigilo de comunicação telegráfica e telefônica.

(B) é impossível se estabelecer restrições aos direitos de reunião.

(C) a prisão ou detenção de qualquer pessoa poderá ser superior a dez dias.

(D) é permitida a incomunicabilidade do preso.

04. (TJ/MG - Titular de Serviços de Notas e de Registros - CONSULPLAN/2016) Na vigência do estado de sítio, decretado em virtude de comoção grave de repercussão nacional, poderão ser tomadas as seguintes medidas contra as pessoas, EXCETO:

(A) Restrições relativas ao sigilo das comunicações.

(B) Restrições relativas à inviolabilidade das correspondências.

(C) Restrições relativas à liberdade de imprensa.

(D) Restrição à difusão autorizada pela Casa do pronunciamento de parlamentares.

05. (TJ/PA - Titular de Serviços de Notas e de Registros - IESES/2016) Por Estado de Sítio entende-se a situação de comoção interna ou externa sofrida pelo Estado, que enseja a suspensão temporária de garantias individuais, a fim de preservar a ordem constituída, que se encontra perturbada por motivo de comoção grave de repercussão nacional ou por situação de beligerância com Estado estrangeiro. Referida situação acarreta a suspensão temporária e localizada das garantias individuais. Assinale a alternativa INCORRETA que não representa uma medida a ser tomada no curso do Estado de Sítio:

(A) Restrições relativas à inviolabilidade da correspondência, ao sigilo das comunicações, à prestação de informações e à liberdade de imprensa, radiodifusão e televisão, na forma da lei.

(B) Detenção em edifício não destinado a acusados ou condenados por crimes comuns.

(C) Suspensão da liberdade de reunião; intervenção nas empresas de serviços privados; requisição de bens.

(D) Obrigação de permanência em localidade determinada.

06. (Câmara Municipal do Rio de Janeiro - Consultor Legislativo - Pref. do Rio de Janeiro/RJ) Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, na vigência do Estado de Defesa, é:

(A) vedada a prisão superior a 5 (cinco) dias

(B) permitida a incomunicabilidade do preso

(C) vedada a detenção de qualquer pessoa

(D) vedada a incomunicabilidade do preso

Gabarito

01.C/ 02.B/ 03.A/ 04. D/ 05 C/ 06. D.

Comentários

01. Resposta: C

Segundo o que dispõe o art. 136, §1º, da CF/88: “O decreto que instituir o estado de defesa determinará o tempo de sua duração, especificará as áreas a serem abrangidas e indicará, nos termos e limites da lei, as medidas coercitivas a vigorarem, dentre as seguintes:

I - restrições aos direitos de:

- a) reunião, ainda que exercida no seio das associações;
- b) sigilo de correspondência;
- c) sigilo de comunicação telegráfica e telefônica;

II - ocupação e uso temporário de bens e serviços públicos, na hipótese de calamidade pública, respondendo a União pelos danos e custos decorrentes”.

02. Resposta: B

Dispõe o art. 136, § 4º, da CF/88: Decretado o estado de defesa ou sua prorrogação, o Presidente da República, dentro de vinte e quatro horas, submeterá o ato com a respectiva justificação ao Congresso Nacional, que decidirá por maioria absoluta.

03. Resposta: A

Conforme o previsto no artigo 136, §1º, I, “c”, da CF/88, na vigência do estado de defesa, a Constituição determina que pode haver restrições ao sigilo de comunicação telegráfica e telefônica.

04. Resposta: D

Prevê o parágrafo único do artigo 139 da CF/88, que na vigência do estado de sítio não se inclui a restrição à difusão autorizada pela Casa do pronunciamento de parlamentares.

05. Resposta: C

De acordo com o art. 139 da CF/88, dentre as medidas que poderão ser tomadas contra as pessoas no estado de sítio está prevista a intervenção nas empresas de serviços públicos. Deste modo, como a alternativa “C” menciona as empresa de serviços privados, se torna a alternativa incorreta.

06. Resposta: D

Nesse sentido, é o que dispõe o art. 136, §3º, IV, da CF/88: na vigência do estado de defesa é vedada a incomunicabilidade do preso.

CAPÍTULO II DAS FORÇAS ARMADAS

Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem.

§ 1º - Lei complementar estabelecerá as normas gerais a serem adotadas na organização, no preparo e no emprego das Forças Armadas.

§ 2º - Não caberá "habeas-corpus" em relação a punições disciplinares militares.

§ 3º Os membros das Forças Armadas são denominados militares, aplicando-se-lhes, além das que vierem a ser fixadas em lei, as seguintes disposições:

I - as patentes, com prerrogativas, direitos e deveres a elas inerentes, são conferidas pelo Presidente da República e asseguradas em plenitude aos oficiais da ativa, da reserva ou reformados, sendo-lhes privativos os títulos e postos militares e, juntamente com os demais membros, o uso dos uniformes das Forças Armadas;

II - o militar em atividade que tomar posse em cargo ou emprego público civil permanente, ressalvada a hipótese prevista no art. 37, inciso XVI, alínea "c", será transferido para a reserva, nos termos da lei; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 77, de 2014)

III - o militar da ativa que, de acordo com a lei, tomar posse em cargo, emprego ou função pública civil temporária, não eletiva, ainda que da administração indireta, ressalvada a hipótese prevista no art. 37, inciso XVI, alínea "c", ficará agregado ao respectivo quadro e somente poderá, enquanto permanecer nessa situação, ser promovido por antiguidade, contando-se-lhe o tempo de serviço apenas para aquela



promoção e transferência para a reserva, sendo depois de dois anos de afastamento, contínuos ou não, transferido para a reserva, nos termos da lei; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 77, de 2014)

IV - ao militar são proibidas a sindicalização e a greve;

V - o militar, enquanto em serviço ativo, não pode estar filiado a partidos políticos;

VI - o oficial só perderá o posto e a patente se for julgado indigno do oficialato ou com ele incompatível, por decisão de tribunal militar de caráter permanente, em tempo de paz, ou de tribunal especial, em tempo de guerra;

VII - o oficial condenado na justiça comum ou militar a pena privativa de liberdade superior a dois anos, por sentença transitada em julgado, será submetido ao julgamento previsto no inciso anterior;

VIII - aplica-se aos militares o disposto no art. 7º, incisos VIII, XII, XVII, XVIII, XIX e XXV, e no art. 37, incisos XI, XIII, XIV e XV, bem como, na forma da lei e com prevalência da atividade militar, no art. 37, inciso XVI, alínea "c"; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 77, de 2014)

IX - (Revogado)

X - a lei disporá sobre o ingresso nas Forças Armadas, os limites de idade, a estabilidade e outras condições de transferência do militar para a inatividade, os direitos, os deveres, a remuneração, as prerrogativas e outras situações especiais dos militares, consideradas as peculiaridades de suas atividades, inclusive aquelas cumpridas por força de compromissos internacionais e de guerra.

Art. 143. O serviço militar é obrigatório nos termos da lei.

§ 1º - às Forças Armadas compete, na forma da lei, atribuir serviço alternativo aos que, em tempo de paz, após alistados, alegarem imperativo de consciência, entendendo-se como tal o decorrente de crença religiosa e de convicção filosófica ou política, para se eximirem de atividades de caráter essencialmente militar. (Regulamento)

§ 2º - As mulheres e os eclesiásticos ficam isentos do serviço militar obrigatório em tempo de paz, sujeitos, porém, a outros encargos que a lei lhes atribuir.

Questões

01. (Marinha do Brasil - Serviço Auxiliar Voluntário - MARINHA DO BRASIL/2017) De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), as Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do

- (A) Presidente da República
- (B) Ministro da Defesa
- (C) Comandante da Marinha, do Exército e da Aeronáutica.
- (D) Conselho de Defesa Nacional
- (E) Conselho Militar de Defesa.

02. (Marinha do Brasil - Serviço Auxiliar Voluntário - MARINHA DO BRASIL/2017) Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), coloque F (falso) ou V (verdadeiro) nas afirmativas abaixo, com relação as disposições aos membros das Forças Armadas, assinalando a seguir a opção correta.

- () ao militar são proibidas a sindicalização e a greve.
- () o militar, enquanto em serviço ativo, pode estar filiado a partidos políticos.
- () o oficial nunca perderá o posto e a patente, mesmo sendo julgado indigno ao oficialato.
- () as patentes, com prerrogativas, direitos e deveres a elas inerentes são asseguradas em plenitude apenas aos oficiais da ativa, sendo-lhes privativos os títulos e postos militares e o uso dos uniformes das Forças Armadas.

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

03. (Prefeitura de Cláudio/MG - Guarda Municipal - FUNDEP/2016) Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, os membros das Forças Armadas são denominados militares. São disposições constitucionais aplicáveis aos membros das Forças Armadas, EXCETO:

- (A) Ao militar, são proibidas a sindicalização e a greve.



- (B) O militar, enquanto em serviço ativo, não pode estar filiado a partido político.
- (C) Ao militar da ativa não é deferido o direito de liberdade de associação.
- (D) As patentes, com prerrogativas, direitos e deveres a elas inerentes, são conferidas pelo Presidente da República.

04. (PC/SC - Delegado de Polícia - ACAFE) As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem. Considerando o previsto constitucionalmente acerca do assunto, analise as afirmações a seguir e assinale a alternativa correta.

I. Ao militar são permitidas a sindicalização mas, enquanto em serviço ativo, não pode estar filiado a partidos políticos.

II. O oficial perderá o posto e a patente se for julgado indigno do oficialato ou com ele incompatível por decisão de tribunal militar especial, em tempo de paz ou de guerra.

III. As mulheres e os eclesiásticos ficam isentos do serviço militar obrigatório em tempo de guerra, sujeitos, porém, a outros encargos que a lei lhes atribuir.

IV. Não caberá habeas corpus em relação a punições disciplinares militares.

V. Os membros das Forças Armadas são denominados militares.

(A) Todas as afirmações estão corretas.

(B) Apenas IV e V estão corretas.

(C) Apenas II e III estão corretas.

(D) Apenas III e IV estão corretas.

(E) Apenas I, II e III estão corretas.

05. (TJ/PA - Juiz de Direito Substituto - VUNESP) Segundo o que estabelece o texto constitucional em relação às forças armadas, é correto afirmar que

(A) o oficial condenado na justiça comum ou militar a pena privativa de liberdade superior a dois anos, por sentença transitada em julgado, será submetido a julgamento por Tribunal Militar e só perderá o posto e a patente se for julgado indigno do oficialato ou com ele incompatível.

(B) o oficial condenado na justiça comum ou militar a pena privativa de liberdade superior a um ano, por sentença transitada em julgado, será submetido a julgamento por Tribunal Militar e só perderá o posto e a patente se for julgado indigno do oficialato ou com ele incompatível.

(C) a sindicalização é direito do militar, sendo vedada a greve.

(D) o militar, mesmo em serviço ativo, pode estar filiado a partidos políticos, exceto os Comandantes da Marinha, Exército e Aeronáutica.

(E) o oficial condenado na justiça comum, por sentença transitada em julgado, perderá automaticamente o posto e a patente.

06. (PC/SE - Escrivão Substituto - IBFC) A respeito do capítulo “Das Forças Armadas”, previsto na Constituição Federal, assinale a alternativa INCORRETA:

(A) O militar, enquanto em serviço ativo, somente pode se filiar a partidos políticos após dez anos em atividade.

(B) Ao militar são proibidas a sindicalização e a greve.

(C) As mulheres e os eclesiásticos ficam isentos do serviço militar obrigatório em tempo de paz, sujeitos, porém, a outros encargos que a lei lhes atribuir.

(D) O oficial só perderá o posto e a patente se for julgado indigno do oficialato ou com ele incompatível, por decisão de tribunal militar de caráter permanente, em tempo de paz, ou de tribunal especial, em tempo de guerra.

07. (TJ-SP - Juiz - VUNESP) Sobre as Forças Armadas, é correto afirmar que

(A) ao militar é proibida a greve, mas não a sindicalização.

(B) enquanto no serviço ativo, o militar pode estar filiado a partido político desde que não ocupe cargo de direção.

(C) o militar em atividade, que tomar posse em cargo ou emprego público civil permanente, será transferido para a reserva, nos termos da lei.

(D) em tempo de guerra, os eclesiásticos ficam isentos do serviço militar obrigatório.



Gabarito

01. A/ 02. D/ 03. C/ 04. B/ 05. A/ 06. A/ 07. C.

Comentários

01. Resposta: A

As Forças Armadas são regidas sob a autoridade suprema do Presidente da República (art. 142, caput, da CF/88).

02. Resposta: D

A primeira afirmativa é a única verdadeira, posto que traz a redação literal do inciso IV, do art. 142, §3º, da CF/88. A segunda afirmativa é falsa, pois o militar enquanto em serviço ativo, não pode estar filiado a partidos políticos (art. 142, §3º, V). A terceira afirmativa é falsa, uma vez que o oficial pode perder posto e a patente (art. 142, §3º, VI). E, por fim, a quarta afirmativa é falsa, tendo em vista que as patentes e prerrogativas são asseguradas em plenitude aos oficiais da ativa, da reserva ou reformados, não apenas aos da ativa (art. 142, §3º, I).

03. Resposta: C

As alternativas “A”, “B” e “D” estão de acordo com o que dispõe o texto constitucional, respectivamente, no art. 142, IV, V e I. Deste modo, somente a alternativa “C” não se encaixa no que prevê a CF/88, tendo em vista que ao militar da ativa é PERMITIDO o direito de liberdade de associação, desde que seja para fins lícitos (art. 5º, XVII, da CF/88).

04. Resposta: B.

I está incorreta porque o militar não pode se sindicalizar (artigo 142, §3º, IV, CF); II está incorreta porque “o oficial só perderá o posto e a patente se for julgado indigno do oficialato ou com ele incompatível, por decisão de tribunal militar de caráter permanente, em tempo de paz, ou de tribunal especial, em tempo de guerra” (artigo 142, §3º, VI, CF); III está incorreta porque a isenção abrange apenas o tempo de paz (artigo 143, §2º, CF); IV está correta porque assim prevê o §2º do artigo 142, CF; V está correta porque assim prevê o §3º do artigo 142, CF.

05. Resposta: A

Consoante ao artigo 142, §3º, VI, CF, “o oficial só perderá o posto e a patente se for julgado indigno do oficialato ou com ele incompatível, por decisão de tribunal militar de caráter permanente, em tempo de paz, ou de tribunal especial, em tempo de guerra”; ainda, o 142, §3º, VII, CF: “o oficial condenado na justiça comum ou militar a pena privativa de liberdade superior a dois anos, por sentença transitada em julgado, será submetido ao julgamento previsto no inciso anterior”.

06. Resposta: A

Nos termos do que dispõe o artigo 142, §3º, V, “o militar, enquanto em serviço ativo, não pode estar filiado a partidos políticos”.

07. Resposta: C

Prevê o art. 142, § 3º, II, da CF, “o militar em atividade que tomar posse em cargo ou emprego público civil permanente, ressalvada a hipótese prevista no art. 37, inciso XVI, alínea “c”, será transferido para a reserva, nos termos da lei”.

CAPÍTULO III DA SEGURANÇA PÚBLICA

Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

- I - polícia federal;
- II - polícia rodoviária federal;
- III - polícia ferroviária federal;
- IV - polícias civis;
- V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.



§ 1º A polícia federal, instituída por lei como órgão permanente, organizado e mantido pela União e estruturado em carreira, destina-se a:

I - apurar infrações penais contra a ordem política e social ou em detrimento de bens, serviços e interesses da União ou de suas entidades autárquicas e empresas públicas, assim como outras infrações cuja prática tenha repercussão interestadual ou internacional e exija repressão uniforme, segundo se dispuser em lei;

II - prevenir e reprimir o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o contrabando e o descaminho, sem prejuízo da ação fazendária e de outros órgãos públicos nas respectivas áreas de competência;

III - exercer as funções de polícia marítima, aeroportuária e de fronteiras;

IV - exercer, com exclusividade, as funções de polícia judiciária da União.

§ 2º A polícia rodoviária federal, órgão permanente, organizado e mantido pela União e estruturado em carreira, destina-se, na forma da lei, ao patrulhamento ostensivo das rodovias federais.

§ 3º A polícia ferroviária federal, órgão permanente, organizado e mantido pela União e estruturado em carreira, destina-se, na forma da lei, ao patrulhamento ostensivo das ferrovias federais.

§ 4º - às polícias civis, dirigidas por delegados de polícia de carreira, incumbem, ressalvada a competência da União, as funções de polícia judiciária e a apuração de infrações penais, exceto as militares.

§ 5º - às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.

§ 6º - As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as polícias civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios.

§ 7º - A lei disciplinará a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, de maneira a garantir a eficiência de suas atividades.

§ 8º - Os Municípios poderão constituir guardas municipais destinadas à proteção de seus bens, serviços e instalações, conforme dispuser a lei.

§ 9º A remuneração dos servidores policiais integrantes dos órgãos relacionados neste artigo será fixada na forma do § 4º do art. 39.

§ 10. A segurança viária, exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do seu patrimônio nas vias públicas: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 82, de 2014)

I - compreende a educação, engenharia e fiscalização de trânsito, além de outras atividades previstas em lei, que assegurem ao cidadão o direito à mobilidade urbana eficiente; e (Incluído pela Emenda Constitucional nº 82, de 2014)

II - compete, no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, aos respectivos órgãos ou entidades executivos e seus agentes de trânsito, estruturados em Carreira, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 82, de 2014)

Questões

01. (PC/SP - Investigador de Polícia - VUNESP) Conforme estabelece a Constituição Federal, as funções de polícia judiciária e de preservação da ordem pública cabem, respectivamente,

- (A) à Polícia Militar e ao Corpo de Bombeiros.
- (B) à Polícia Militar e às Polícias Civis.
- (C) às Polícias Civis e à Polícia Militar.
- (D) às Polícias Civis e às Guardas Municipais.
- (E) à Polícia Federal e às Guardas Municipais.

02. (PC/SP - Oficial Administrativo - VUNESP) Segundo estabelece o texto constitucional, as polícias militares e os corpos de bombeiros militares dos Estados subordinam-se.

- (A) ao Presidente da República.
- (B) aos Juízes.
- (C) aos Governadores.
- (D) aos Prefeitos.
- (E) aos Promotores de Justiça.

Gabarito

01.C/ 02.C.



Comentários

01. Resposta: C.

Consoante ao disposto no artigo 144 da Constituição Federal as funções de polícia judiciária e de preservação da ordem pública cabem à Polícia Militar e às Polícias Civis.

02. Resposta: C.

Prevê o artigo 144, § 6º, CF: “As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as polícias civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios”.

TÍTULO VI DA TRIBUTAÇÃO E DO ORÇAMENTO CAPÍTULO I DO SISTEMA TRIBUTÁRIO NACIONAL SEÇÃO I DOS PRINCÍPIOS GERAIS

Art. 145. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão instituir os seguintes tributos:

I - impostos;

II - taxas, em razão do exercício do poder de polícia ou pela utilização, efetiva ou potencial, de serviços públicos específicos e divisíveis, prestados ao contribuinte ou postos a sua disposição;

III - contribuição de melhoria, decorrente de obras públicas.

§ 1º - Sempre que possível, os impostos terão caráter pessoal e serão graduados segundo a capacidade econômica do contribuinte, facultado à administração tributária, especialmente para conferir efetividade a esses objetivos, identificar, respeitados os direitos individuais e nos termos da lei, o patrimônio, os rendimentos e as atividades econômicas do contribuinte.

§ 2º - As taxas não poderão ter base de cálculo própria de impostos.

Art. 146. Cabe à lei complementar:

I - dispor sobre conflitos de competência, em matéria tributária, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - regular as limitações constitucionais ao poder de tributar;

III - estabelecer normas gerais em matéria de legislação tributária, especialmente sobre:

a) definição de tributos e de suas espécies, bem como, em relação aos impostos discriminados nesta Constituição, a dos respectivos fatos geradores, bases de cálculo e contribuintes;

b) obrigação, lançamento, crédito, prescrição e decadência tributários;

c) adequado tratamento tributário ao ato cooperativo praticado pelas sociedades cooperativas.

d) definição de tratamento diferenciado e favorecido para as microempresas e para as empresas de pequeno porte, inclusive regimes especiais ou simplificados no caso do imposto previsto no art. 155, II, das contribuições previstas no art. 195, I e §§ 12 e 13, e da contribuição a que se refere o art. 239.

Parágrafo único. A lei complementar de que trata o inciso III, d, também poderá instituir um regime único de arrecadação dos impostos e contribuições da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, observado que:

I - será opcional para o contribuinte;

II - poderão ser estabelecidas condições de enquadramento diferenciadas por Estado;

III - o recolhimento será unificado e centralizado e a distribuição da parcela de recursos pertencentes aos respectivos entes federados será imediata, vedada qualquer retenção ou condicionamento;

IV - a arrecadação, a fiscalização e a cobrança poderão ser compartilhadas pelos entes federados, adotado cadastro nacional único de contribuintes.

Art. 146-A. Lei complementar poderá estabelecer critérios especiais de tributação, com o objetivo de prevenir desequilíbrios da concorrência, sem prejuízo da competência de a União, por lei, estabelecer normas de igual objetivo.

Art. 147. Competem à União, em Território Federal, os impostos estaduais e, se o Território não for dividido em Municípios, cumulativamente, os impostos municipais; ao Distrito Federal cabem os impostos municipais.

Art. 148. A União, mediante lei complementar, poderá instituir empréstimos compulsórios:

I - para atender a despesas extraordinárias, decorrentes de calamidade pública, de guerra externa ou sua iminência;

II - no caso de investimento público de caráter urgente e de relevante interesse nacional, observado o disposto no art. 150, III, "b".

Parágrafo único. A aplicação dos recursos provenientes de empréstimo compulsório será vinculada à despesa que fundamentou sua instituição.

Art. 149. Compete exclusivamente à União instituir contribuições sociais, de intervenção no domínio econômico e de interesse das categorias profissionais ou econômicas, como instrumento de sua atuação nas respectivas áreas, observado o disposto nos arts. 146, III, e 150, I e III, e sem prejuízo do previsto no art. 195, § 6º, relativamente às contribuições a que alude o dispositivo.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão contribuição, cobrada de seus servidores, para o custeio, em benefício destes, do regime previdenciário de que trata o art. 40, cuja alíquota não será inferior à da contribuição dos servidores titulares de cargos efetivos da União.

§ 2º As contribuições sociais e de intervenção no domínio econômico de que trata o caput deste artigo:

I - não incidirão sobre as receitas decorrentes de exportação;

II - incidirão também sobre a importação de produtos estrangeiros ou serviços;

III - poderão ter alíquotas:

a) ad valorem, tendo por base o faturamento, a receita bruta ou o valor da operação e, no caso de importação, o valor aduaneiro;

b) específica, tendo por base a unidade de medida adotada.

§ 3º A pessoa natural destinatária das operações de importação poderá ser equiparada a pessoa jurídica, na forma da lei.

§ 4º A lei definirá as hipóteses em que as contribuições incidirão uma única vez.

Art. 149-A Os Municípios e o Distrito Federal poderão instituir contribuição, na forma das respectivas leis, para o custeio do serviço de iluminação pública, observado o disposto no art. 150, I e III.

Parágrafo único. É facultada a cobrança da contribuição a que se refere o caput, na fatura de consumo de energia elétrica.

SEÇÃO II DAS LIMITAÇÕES DO PODER DE TRIBUTAR

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - exigir ou aumentar tributo sem lei que o estabeleça;

II - instituir tratamento desigual entre contribuintes que se encontrem em situação equivalente, proibida qualquer distinção em razão de ocupação profissional ou função por eles exercida, independentemente da denominação jurídica dos rendimentos, títulos ou direitos;

III - cobrar tributos:

a) em relação a fatos geradores ocorridos antes do início da vigência da lei que os houver instituído ou aumentado;

b) no mesmo exercício financeiro em que haja sido publicada a lei que os instituiu ou aumentou;

c) antes de decorridos noventa dias da data em que haja sido publicada a lei que os instituiu ou aumentou, observado o disposto na alínea b);

IV - utilizar tributo com efeito de confisco;

V - estabelecer limitações ao tráfego de pessoas ou bens, por meio de tributos interestaduais ou intermunicipais, ressalvada a cobrança de pedágio pela utilização de vias conservadas pelo Poder Público;

VI - instituir impostos sobre:

a) patrimônio, renda ou serviços, uns dos outros;

b) templos de qualquer culto;

c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei;

d) livros, jornais, periódicos e o papel destinado a sua impressão.

e) fonogramas e videofonogramas musicais produzidos no Brasil contendo obras musicais ou literomusicais de autores brasileiros e/ou obras em geral interpretadas por artistas brasileiros bem como



os suportes materiais ou arquivos digitais que os contenham, salvo na etapa de replicação industrial de mídias ópticas de leitura a laser. (Incluída pela Emenda Constitucional nº 75, de 15.10.2013)

§ 1º A vedação do inciso III, b, não se aplica aos tributos previstos nos arts. 148, I, 153, I, II, IV e V; e 154, II; e a vedação do inciso III, c, não se aplica aos tributos previstos nos arts. 148, I, 153, I, II, III e V; e 154, II, nem à fixação da base de cálculo dos impostos previstos nos arts. 155, III, e 156, I.

§ 2º - A vedação do inciso VI, "a", é extensiva às autarquias e às fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público, no que se refere ao patrimônio, à renda e aos serviços, vinculados a suas finalidades essenciais ou às delas decorrentes.

§ 3º - As vedações do inciso VI, "a", e do parágrafo anterior não se aplicam ao patrimônio, à renda e aos serviços, relacionados com exploração de atividades econômicas regidas pelas normas aplicáveis a empreendimentos privados, ou em que haja contraprestação ou pagamento de preços ou tarifas pelo usuário, nem exonera o promitente comprador da obrigação de pagar imposto relativamente ao bem imóvel.

§ 4º - As vedações expressas no inciso VI, alíneas "b" e "c", compreendem somente o patrimônio, a renda e os serviços, relacionados com as finalidades essenciais das entidades nelas mencionadas.

§ 5º - A lei determinará medidas para que os consumidores sejam esclarecidos acerca dos impostos que incidam sobre mercadorias e serviços.

§ 6.º Qualquer subsídio ou isenção, redução de base de cálculo, concessão de crédito presumido, anistia ou remissão, relativos a impostos, taxas ou contribuições, só poderá ser concedido mediante lei específica, federal, estadual ou municipal, que regule exclusivamente as matérias acima enumeradas ou o correspondente tributo ou contribuição, sem prejuízo do disposto no art. 155, § 2.º, XII, g.

§ 7.º A lei poderá atribuir a sujeito passivo de obrigação tributária a condição de responsável pelo pagamento de imposto ou contribuição, cujo fato gerador deva ocorrer posteriormente, assegurada a imediata e preferencial restituição da quantia paga, caso não se realize o fato gerador presumido.

Art. 151. É vedado à União:

I - instituir tributo que não seja uniforme em todo o território nacional ou que implique distinção ou preferência em relação à Estado, ao Distrito Federal ou a Município, em detrimento de outro, admitida a concessão de incentivos fiscais destinados a promover o equilíbrio do desenvolvimento socioeconômico entre as diferentes regiões do País;

II - tributar a renda das obrigações da dívida pública dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como a remuneração e os proventos dos respectivos agentes públicos, em níveis superiores aos que fixar para suas obrigações e para seus agentes;

III - instituir isenções de tributos da competência dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 152. É vedado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer diferença tributária entre bens e serviços, de qualquer natureza, em razão de sua procedência ou destino.

SEÇÃO III DOS IMPOSTOS DA UNIÃO

Art. 153. Compete à União instituir impostos sobre:

I - importação de produtos estrangeiros;

II - exportação, para o exterior, de produtos nacionais ou nacionalizados;

III - renda e proventos de qualquer natureza;

IV - produtos industrializados;

V - operações de crédito, câmbio e seguro, ou relativas a títulos ou valores mobiliários;

VI - propriedade territorial rural;

VII - grandes fortunas, nos termos de lei complementar.

§ 1º - É facultado ao Poder Executivo, atendidas as condições e os limites estabelecidos em lei, alterar as alíquotas dos impostos enumerados nos incisos I, II, IV e V.

§ 2º - O imposto previsto no inciso III:

I - será informado pelos critérios da generalidade, da universalidade e da progressividade, na forma da lei;

II (Revogado)

§ 3º - O imposto previsto no inciso IV:

I - será seletivo, em função da essencialidade do produto;

II - será não-cumulativo, compensando-se o que for devido em cada operação com o montante cobrado nas anteriores;



III - não incidirá sobre produtos industrializados destinados ao exterior.

IV - terá reduzido seu impacto sobre a aquisição de bens de capital pelo contribuinte do imposto, na forma da lei.

§ 4º O imposto previsto no inciso VI do caput:

I - será progressivo e terá suas alíquotas fixadas de forma a desestimular a manutenção de propriedades improdutivas;

II - não incidirá sobre pequenas glebas rurais, definidas em lei, quando as explore o proprietário que não possua outro imóvel;

III - será fiscalizado e cobrado pelos Municípios que assim optarem, na forma da lei, desde que não implique redução do imposto ou qualquer outra forma de renúncia fiscal.

§ 5º - O ouro, quando definido em lei como ativo financeiro ou instrumento cambial, sujeita-se exclusivamente à incidência do imposto de que trata o inciso V do "caput" deste artigo, devido na operação de origem; a alíquota mínima será de um por cento, assegurada a transferência do montante da arrecadação nos seguintes termos: (Vide Emenda Constitucional nº 3, de 1993)

I - trinta por cento para o Estado, o Distrito Federal ou o Território, conforme a origem;

II - setenta por cento para o Município de origem.

Art. 154. A União poderá instituir:

I - mediante lei complementar, impostos não previstos no artigo anterior, desde que sejam não-cumulativos e não tenham fato gerador ou base de cálculo próprios dos discriminados nesta Constituição;

II - na iminência ou no caso de guerra externa, impostos extraordinários, compreendidos ou não em sua competência tributária, os quais serão suprimidos, gradativamente, cessadas as causas de sua criação.

SEÇÃO IV

DOS IMPOSTOS DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL

Art. 155. Compete aos Estados e ao Distrito Federal instituir impostos sobre:

I - transmissão causa mortis e doação, de quaisquer bens ou direitos;

II - operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as prestações se iniciem no exterior;

III - propriedade de veículos automotores.

§ 1.º O imposto previsto no inciso I:

I - relativamente a bens imóveis e respectivos direitos, compete ao Estado da situação do bem, ou ao Distrito Federal

II - relativamente a bens móveis, títulos e créditos, compete ao Estado onde se processar o inventário ou arrolamento, ou tiver domicílio o doador, ou ao Distrito Federal;

III - terá competência para sua instituição regulada por lei complementar:

a) se o doador tiver domicílio ou residência no exterior;

b) se o de cujus possuía bens, era residente ou domiciliado ou teve o seu inventário processado no exterior;

IV - terá suas alíquotas máximas fixadas pelo Senado Federal;

§ 2.º O imposto previsto no inciso II atenderá ao seguinte:

I - será não-cumulativo, compensando-se o que for devido em cada operação relativa à circulação de mercadorias ou prestação de serviços com o montante cobrado nas anteriores pelo mesmo ou outro Estado ou pelo Distrito Federal;

II - a isenção ou não-incidência, salvo determinação em contrário da legislação:

a) não implicará crédito para compensação com o montante devido nas operações ou prestações seguintes;

b) acarretará a anulação do crédito relativo às operações anteriores;

III - poderá ser seletivo, em função da essencialidade das mercadorias e dos serviços;

IV - resolução do Senado Federal, de iniciativa do Presidente da República ou de um terço dos Senadores, aprovada pela maioria absoluta de seus membros, estabelecerá as alíquotas aplicáveis às operações e prestações, interestaduais e de exportação;

V - é facultado ao Senado Federal:

a) estabelecer alíquotas mínimas nas operações internas, mediante resolução de iniciativa de um terço e aprovada pela maioria absoluta de seus membros;



b) fixar alíquotas máximas nas mesmas operações para resolver conflito específico que envolva interesse de Estados, mediante resolução de iniciativa da maioria absoluta e aprovada por dois terços de seus membros;

VI - salvo deliberação em contrário dos Estados e do Distrito Federal, nos termos do disposto no inciso XII, "g", as alíquotas internas, nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, não poderão ser inferiores às previstas para as operações interestaduais;

VII - nas operações e prestações que destinem bens e serviços a consumidor final, contribuinte ou não do imposto, localizado em outro Estado, adotar-se-á a alíquota interestadual e caberá ao Estado de localização do destinatário o imposto correspondente à diferença entre a alíquota interna do Estado destinatário e a alíquota interestadual; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 87, de 2015)

a) (revogada); (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 87, de 2015)

b) (revogada); (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 87, de 2015)

VIII - a responsabilidade pelo recolhimento do imposto correspondente à diferença entre a alíquota interna e a interestadual de que trata o inciso VII será atribuída: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 87, de 2015)

a) ao destinatário, quando este for contribuinte do imposto; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 87, de 2015)

b) ao remetente, quando o destinatário não for contribuinte do imposto; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 87, de 2015)

IX - incidirá também:

a) sobre a entrada de bem ou mercadoria importados do exterior por pessoa física ou jurídica, ainda que não seja contribuinte habitual do imposto, qualquer que seja a sua finalidade, assim como sobre o serviço prestado no exterior, cabendo o imposto ao Estado onde estiver situado o domicílio ou o estabelecimento do destinatário da mercadoria, bem ou serviço;

b) sobre o valor total da operação, quando mercadorias forem fornecidas com serviços não compreendidos na competência tributária dos Municípios;

X - não incidirá:

a) sobre operações que destinem mercadorias para o exterior, nem sobre serviços prestados a destinatários no exterior, assegurada a manutenção e o aproveitamento do montante do imposto cobrado nas operações e prestações anteriores;

b) sobre operações que destinem a outros Estados petróleo, inclusive lubrificantes, combustíveis líquidos e gasosos dele derivados, e energia elétrica;

c) sobre o ouro, nas hipóteses definidas no art. 153, § 5º;

d) nas prestações de serviço de comunicação nas modalidades de radiodifusão sonora e de sons e imagens de recepção livre e gratuita;

XI - não compreenderá, em sua base de cálculo, o montante do imposto sobre produtos industrializados, quando a operação, realizada entre contribuintes e relativa a produto destinado à industrialização ou à comercialização, configure fato gerador dos dois impostos;

XII - cabe à lei complementar:

a) definir seus contribuintes;

b) dispor sobre substituição tributária;

c) disciplinar o regime de compensação do imposto;

d) fixar, para efeito de sua cobrança e definição do estabelecimento responsável, o local das operações relativas à circulação de mercadorias e das prestações de serviços;

e) excluir da incidência do imposto, nas exportações para o exterior, serviços e outros produtos além dos mencionados no inciso X, "a";

f) prever casos de manutenção de crédito, relativamente à remessa para outro Estado e exportação para o exterior, de serviços e de mercadorias;

g) regular a forma como, mediante deliberação dos Estados e do Distrito Federal, isenções, incentivos e benefícios fiscais serão concedidos e revogados.

h) definir os combustíveis e lubrificantes sobre os quais o imposto incidirá uma única vez, qualquer que seja a sua finalidade, hipótese em que não se aplicará o disposto no inciso X, b);

i) fixar a base de cálculo, de modo que o montante do imposto a integre, também na importação do exterior de bem, mercadoria ou serviço.

§ 3º À exceção dos impostos de que tratam o inciso II do caput deste artigo e o art. 153, I e II, nenhum outro imposto poderá incidir sobre operações relativas a energia elétrica, serviços de telecomunicações, derivados de petróleo, combustíveis e minerais do País. (

§ 4º Na hipótese do inciso XII, h, observar-se-á o seguinte:



I - nas operações com os lubrificantes e combustíveis derivados de petróleo, o imposto caberá ao Estado onde ocorrer o consumo;

II - nas operações interestaduais, entre contribuintes, com gás natural e seus derivados, e lubrificantes e combustíveis não incluídos no inciso I deste parágrafo, o imposto será repartido entre os Estados de origem e de destino, mantendo-se a mesma proporcionalidade que ocorre nas operações com as demais mercadorias;

III - nas operações interestaduais com gás natural e seus derivados, e lubrificantes e combustíveis não incluídos no inciso I deste parágrafo, destinadas a não contribuinte, o imposto caberá ao Estado de origem;

IV - as alíquotas do imposto serão definidas mediante deliberação dos Estados e Distrito Federal, nos termos do § 2º, XII, g, observando-se o seguinte:

a) serão uniformes em todo o território nacional, podendo ser diferenciadas por produto;

b) poderão ser específicas, por unidade de medida adotada, ou ad valorem, incidindo sobre o valor da operação ou sobre o preço que o produto ou seu similar alcançaria em uma venda em condições de livre concorrência;

c) poderão ser reduzidas e restabelecidas, não se lhes aplicando o disposto no art. 150, III, b.

§ 5º As regras necessárias à aplicação do disposto no § 4º, inclusive as relativas à apuração e à destinação do imposto, serão estabelecidas mediante deliberação dos Estados e do Distrito Federal, nos termos do § 2º, XII, g.

§ 6º O imposto previsto no inciso III:

I - terá alíquotas mínimas fixadas pelo Senado Federal;

II - poderá ter alíquotas diferenciadas em função do tipo e utilização.

SEÇÃO V DOS IMPOSTOS DOS MUNICÍPIOS

Art. 156. Compete aos Municípios instituir impostos sobre:

I - propriedade predial e territorial urbana;

II - transmissão "inter vivos", a qualquer título, por ato oneroso, de bens imóveis, por natureza ou acessão física, e de direitos reais sobre imóveis, exceto os de garantia, bem como cessão de direitos a sua aquisição;

III - serviços de qualquer natureza, não compreendidos no art. 155, II, definidos em lei complementar.

IV (Revogado)

§ 1º Sem prejuízo da progressividade no tempo a que se refere o art. 182, § 4º, inciso II, o imposto previsto no inciso I poderá:

I - ser progressivo em razão do valor do imóvel; e

II - ter alíquotas diferentes de acordo com a localização e o uso do imóvel.

§ 2º - O imposto previsto no inciso II:

I - não incide sobre a transmissão de bens ou direitos incorporados ao patrimônio de pessoa jurídica em realização de capital, nem sobre a transmissão de bens ou direitos decorrente de fusão, incorporação, cisão ou extinção de pessoa jurídica, salvo se, nesses casos, a atividade preponderante do adquirente for a compra e venda desses bens ou direitos, locação de bens imóveis ou arrendamento mercantil;

II - compete ao Município da situação do bem.

§ 3º Em relação ao imposto previsto no inciso III do caput deste artigo, cabe à lei complementar:

I - fixar as suas alíquotas máximas e mínimas;

II - excluir da sua incidência exportações de serviços para o exterior.

III - regular a forma e as condições como isenções, incentivos e benefícios fiscais serão concedidos e revogados.

SEÇÃO VI DA REPARTIÇÃO DAS RECEITAS TRIBUTÁRIAS

Art. 157. Pertencem aos Estados e ao Distrito Federal:

I - o produto da arrecadação do imposto da União sobre renda e proventos de qualquer natureza, incidente na fonte, sobre rendimentos pagos, a qualquer título, por eles, suas autarquias e pelas fundações que instituírem e mantiverem;

II - vinte por cento do produto da arrecadação do imposto que a União instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo art. 154, I.

Art. 158. Pertencem aos Municípios:

I - o produto da arrecadação do imposto da União sobre renda e proventos de qualquer natureza, incidente na fonte, sobre rendimentos pagos, a qualquer título, por eles, suas autarquias e pelas fundações que instituírem e mantiverem;

II - cinquenta por cento do produto da arrecadação do imposto da União sobre a propriedade territorial rural, relativamente aos imóveis neles situados, cabendo a totalidade na hipótese da opção a que se refere o art. 153, § 4º, III;

III - cinquenta por cento do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre a propriedade de veículos automotores licenciados em seus territórios;

IV - vinte e cinco por cento do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação.

Parágrafo único. As parcelas de receita pertencentes aos Municípios, mencionadas no inciso IV, serão creditadas conforme os seguintes critérios:

I - três quartos, no mínimo, na proporção do valor adicionado nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, realizadas em seus territórios;

II - até um quarto, de acordo com o que dispuser lei estadual ou, no caso dos Territórios, lei federal.

Art. 159. A União entregará:

I - do produto da arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados quarenta e oito por cento na seguinte forma:

a) vinte e um inteiros e cinco décimos por cento ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal;

b) vinte e dois inteiros e cinco décimos por cento ao Fundo de Participação dos Municípios;

c) três por cento, para aplicação em programas de financiamento ao setor produtivo das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, através de suas instituições financeiras de caráter regional, de acordo com os planos regionais de desenvolvimento, ficando assegurada ao semi-árido do Nordeste a metade dos recursos destinados à Região, na forma que a lei estabelecer;

d) um por cento ao Fundo de Participação dos Municípios, que será entregue no primeiro decêndio do mês de dezembro de cada ano;

II - do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados, dez por cento aos Estados e ao Distrito Federal, proporcionalmente ao valor das respectivas exportações de produtos industrializados.

III - do produto da arrecadação da contribuição de intervenção no domínio econômico prevista no art. 177, § 4º, 29% (vinte e nove por cento) para os Estados e o Distrito Federal, distribuídos na forma da lei, observada a destinação a que se refere o inciso II, c, do referido parágrafo.

§ 1º - Para efeito de cálculo da entrega a ser efetuada de acordo com o previsto no inciso I, excluir-se-á a parcela da arrecadação do imposto de renda e proventos de qualquer natureza pertencente aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, nos termos do disposto nos arts. 157, I, e 158, I.

§ 2º - A nenhuma unidade federada poderá ser destinada parcela superior a vinte por cento do montante a que se refere o inciso II, devendo o eventual excedente ser distribuído entre os demais participantes, mantido, em relação a esses, o critério de partilha nele estabelecido.

§ 3º - Os Estados entregarão aos respectivos Municípios vinte e cinco por cento dos recursos que receberem nos termos do inciso II, observados os critérios estabelecidos no art. 158, parágrafo único, I e II.

§ 4º Do montante de recursos de que trata o inciso III que cabe a cada Estado, vinte e cinco por cento serão destinados aos seus Municípios, na forma da lei a que se refere o mencionado inciso.

Art. 160. É vedada a retenção ou qualquer restrição à entrega e ao emprego dos recursos atribuídos, nesta seção, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, neles compreendidos adicionais e acréscimos relativos a impostos.

Parágrafo único. A vedação prevista neste artigo não impede a União e os Estados de condicionarem a entrega de recursos:

I - ao pagamento de seus créditos, inclusive de suas autarquias;

II - ao cumprimento do disposto no art. 198, § 2º, incisos II e III.

Art. 161. Cabe à lei complementar:

I - definir valor adicionado para fins do disposto no art. 158, parágrafo único, I;

II - estabelecer normas sobre a entrega dos recursos de que trata o art. 159, especialmente sobre os critérios de rateio dos fundos previstos em seu inciso I, objetivando promover o equilíbrio socioeconômico entre Estados e entre Municípios;

III - dispor sobre o acompanhamento, pelos beneficiários, do cálculo das quotas e da liberação das participações previstas nos arts. 157, 158 e 159.

Parágrafo único. O Tribunal de Contas da União efetuará o cálculo das quotas referentes aos fundos de participação a que alude o inciso II.

Art. 162. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios divulgarão, até o último dia do mês subsequente ao da arrecadação, os montantes de cada um dos tributos arrecadados, os recursos recebidos, os valores de origem tributária entregues e a entregar e a expressão numérica dos critérios de rateio.

Parágrafo único. Os dados divulgados pela União serão discriminados por Estado e por Município; os dos Estados, por Município.

Questões

01. (TJ/MA - Titular de Serviços de Notas e de Registros - IESES/2016) De acordo com a Constituição Federal de 1988, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão instituir os seguintes tributos, EXCETO:

- (A) Impostos.
- (B) Taxas.
- (C) Tarifas.
- (D) Contribuição de melhoria.

02. (IESES - Advogado - CEGÁS/2017) Segundo o art. 146 da Constituição Federal, a lei complementar que regular sobre matéria tributária deverá obedecer os seguintes parâmetros:

- (A) Não há limitação constitucional no poder de tributar e nem para resolver conflitos de competência.
- (B) Dispor sobre conflitos de competência, em matéria tributária, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; regular as limitações constitucionais ao poder de tributar e estabelecer normas gerais em matéria de legislação tributária.
- (C) O poder de tributar é livre sem a necessidade de lei complementar que regule.
- (D) Definição das taxas e contribuições de melhoria, bem como, em relação aos impostos discriminados na Constituição, sem a necessidade de informar os respectivos fatos geradores e suas bases de cálculo.

03. (TJ/MG - Titular de Serviços de Notas e de Registros - CONSULPLAN/2017) Acerca dos princípios gerais do Sistema Tributário Nacional, previstos na Constituição Federal, é correto afirmar que:

- (A) Competem à União, em Território Federal, os impostos estaduais e, se o Território não for dividido em Municípios, cumulativamente, os impostos municipais; ao Distrito Federal cabem os impostos municipais.
- (B) A instituição da contribuição de melhoria, decorrente de obras públicas, é privativa dos Municípios.
- (C) As taxas instituídas pelos Estados e pelo Distrito Federal, relacionadas ao exercício do poder de polícia, poderão ter a mesma base de cálculo própria de impostos, caso haja a autorização do Senado Federal.
- (D) Cabe à lei ordinária estabelecer, em normas gerais, o adequado tratamento tributário ao ato cooperativo praticado pelas sociedades cooperativas.

04. (MPE/SC - Promotor de Justiça - MPE-SC/2016) A Constituição Federal houve por limitar o poder de tributar da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, vedando, dentre outras hipóteses, a exigência ou o aumento de tributo sem prévia previsão legislativa, bem como a cobrança de tributos em relação a fatos geradores ocorridos antes do início da vigência da lei que os houver instituído ou aumentado.

() CERTO () ERRADO

05. (CRF/DF - Advogado - IADES/2017) Quanto ao Sistema Tributário Nacional, assinale a alternativa correta.

- (A) A União, mediante lei complementar, poderá instituir empréstimos compulsórios, exceto para atender a despesas extraordinárias, decorrentes de iminência de guerra externa.

(B) À União é permitido cobrar IRPJ dos estados, pessoas jurídicas de direito público interno, mas é expressamente vedada a cobrança antes de decorridos 90 dias da data em que haja sido publicada a lei que instituiu ou aumentou o tributo.

(C) As contribuições sociais e de intervenção no domínio econômico incidirão sobre as receitas decorrentes de exportação.

(D) As contribuições sociais e de intervenção no domínio econômico não poderão ter alíquotas ad valorem, tendo por base o faturamento, a receita bruta ou o valor da operação.

(E) A União poderá, mediante Lei Complementar, instituir impostos não previstos na Constituição.

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: C

Nos termos do art. 145 da CF/88 e seus incisos, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão instituir os seguintes tributos: impostos; taxas e contribuição de melhoria, não abrangendo esse rol as tarifas.

02. Resposta: B

De acordo com o que preleciona o art. 146, I, da CF/88: Cabe à lei complementar: dispor sobre conflitos de competência, em matéria tributária, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

03. Resposta: A

Prevê o art. 147 da CF/88: Competem à União, em Território Federal, os impostos estaduais e, se o Território não for dividido em Municípios, cumulativamente, os impostos municipais; ao Distrito Federal cabem os impostos municipais.

04. Resposta: Certo

Dentre outros limites impostos ao poder de tributar prevê o art. 150 da CF/88:

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - exigir ou aumentar tributo sem lei que o estabeleça; (...)

III - cobrar tributos:

a) em relação a fatos geradores ocorridos antes do início da vigência da lei que os houver instituído ou aumentado;(...)

05. Resposta: E

Art. 154, I, da CF/88.

CAPÍTULO II DAS FINANÇAS PÚBLICAS SEÇÃO I NORMAS GERAIS

Art. 163. Lei complementar disporá sobre:

I - finanças públicas;

II - dívida pública externa e interna, incluída a das autarquias, fundações e demais entidades controladas pelo Poder Público;

III - concessão de garantias pelas entidades públicas;

IV - emissão e resgate de títulos da dívida pública;

V - fiscalização financeira da administração pública direta e indireta;

VI - operações de câmbio realizadas por órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

VII - compatibilização das funções das instituições oficiais de crédito da União, resguardadas as características e condições operacionais plenas das voltadas ao desenvolvimento regional.



Art. 164. A competência da União para emitir moeda será exercida exclusivamente pelo banco central.
§ 1º - É vedado ao banco central conceder, direta ou indiretamente, empréstimos ao Tesouro Nacional e a qualquer órgão ou entidade que não seja instituição financeira.

§ 2º - O banco central poderá comprar e vender títulos de emissão do Tesouro Nacional, com o objetivo de regular a oferta de moeda ou a taxa de juros.

§ 3º - As disponibilidades de caixa da União serão depositadas no banco central; as dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos órgãos ou entidades do Poder Público e das empresas por ele controladas, em instituições financeiras oficiais, ressalvados os casos previstos em lei.

SEÇÃO II DOS ORÇAMENTOS

Art. 165. Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão:

I - o plano plurianual;

II - as diretrizes orçamentárias;

III - os orçamentos anuais.

§ 1º - A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada.

§ 2º - A lei de diretrizes orçamentárias compreenderá as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, orientará a elaboração da lei orçamentária anual, disporá sobre as alterações na legislação tributária e estabelecerá a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento.

§ 3º - O Poder Executivo publicará, até trinta dias após o encerramento de cada bimestre, relatório resumido da execução orçamentária.

§ 4º - Os planos e programas nacionais, regionais e setoriais previstos nesta Constituição serão elaborados em consonância com o plano plurianual e apreciados pelo Congresso Nacional.

§ 5º - A lei orçamentária anual compreenderá:

I - o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público;

II - o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto;

III - o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações instituídos e mantidos pelo Poder Público.

§ 6º - O projeto de lei orçamentária será acompanhado de demonstrativo regionalizado do efeito, sobre as receitas e despesas, decorrente de isenções, anistias, remissões, subsídios e benefícios de natureza financeira, tributária e creditícia.

§ 7º - Os orçamentos previstos no § 5º, I e II, deste artigo, compatibilizados com o plano plurianual, terão entre suas funções a de reduzir desigualdades inter-regionais, segundo critério populacional.

§ 8º - A lei orçamentária anual não conterá dispositivo estranho à previsão da receita e à fixação da despesa, não se incluindo na proibição a autorização para abertura de créditos suplementares e contratação de operações de crédito, ainda que por antecipação de receita, nos termos da lei.

§ 9º - Cabe à lei complementar:

I - dispor sobre o exercício financeiro, a vigência, os prazos, a elaboração e a organização do plano plurianual, da lei de diretrizes orçamentárias e da lei orçamentária anual;

II - estabelecer normas de gestão financeira e patrimonial da administração direta e indireta bem como condições para a instituição e funcionamento de fundos.

III - dispor sobre critérios para a execução equitativa, além de procedimentos que serão adotados quando houver impedimentos legais e técnicos, cumprimento de restos a pagar e limitação das programações de caráter obrigatório, para a realização do disposto nos §§ 11 e 12 do art. 166. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 100, de 2019) (Produção de efeito)

§ 10. A administração tem o dever de executar as programações orçamentárias, adotando os meios e as medidas necessários, com o propósito de garantir a efetiva entrega de bens e serviços à sociedade. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 100, de 2019)

Art. 166. Os projetos de lei relativos ao plano plurianual, às diretrizes orçamentárias, ao orçamento anual e aos créditos adicionais serão apreciados pelas duas Casas do Congresso Nacional, na forma do regimento comum.



§ 1º - Caberá a uma Comissão mista permanente de Senadores e Deputados:

I - examinar e emitir parecer sobre os projetos referidos neste artigo e sobre as contas apresentadas anualmente pelo Presidente da República;

II - examinar e emitir parecer sobre os planos e programas nacionais, regionais e setoriais previstos nesta Constituição e exercer o acompanhamento e a fiscalização orçamentária, sem prejuízo da atuação das demais comissões do Congresso Nacional e de suas Casas, criadas de acordo com o art. 58.

§ 2º - As emendas serão apresentadas na Comissão mista, que sobre elas emitirá parecer, e apreciadas, na forma regimental, pelo Plenário das duas Casas do Congresso Nacional.

§ 3º - As emendas ao projeto de lei do orçamento anual ou aos projetos que o modifiquem somente podem ser aprovadas caso:

I - sejam compatíveis com o plano plurianual e com a lei de diretrizes orçamentárias;

II - indiquem os recursos necessários, admitidos apenas os provenientes de anulação de despesa, excluídas as que incidam sobre:

a) dotações para pessoal e seus encargos;

b) serviço da dívida;

c) transferências tributárias constitucionais para Estados, Municípios e Distrito Federal; ou

III - sejam relacionadas:

a) com a correção de erros ou omissões; ou

b) com os dispositivos do texto do projeto de lei.

§ 4º - As emendas ao projeto de lei de diretrizes orçamentárias não poderão ser aprovadas quando incompatíveis com o plano plurianual.

§ 5º - O Presidente da República poderá enviar mensagem ao Congresso Nacional para propor modificação nos projetos a que se refere este artigo enquanto não iniciada a votação, na Comissão mista, da parte cuja alteração é proposta.

§ 6º - Os projetos de lei do plano plurianual, das diretrizes orçamentárias e do orçamento anual serão enviados pelo Presidente da República ao Congresso Nacional, nos termos da lei complementar a que se refere o art. 165, § 9º.

§ 7º - Aplicam-se aos projetos mencionados neste artigo, no que não contrariar o disposto nesta seção, as demais normas relativas ao processo legislativo.

§ 8º - Os recursos que, em decorrência de veto, emenda ou rejeição do projeto de lei orçamentária anual, ficarem sem despesas correspondentes poderão ser utilizados, conforme o caso, mediante créditos especiais ou suplementares, com prévia e específica autorização legislativa.

§ 9º As emendas individuais ao projeto de lei orçamentária serão aprovadas no limite de 1,2% (um inteiro e dois décimos por cento) da receita corrente líquida prevista no projeto encaminhado pelo Poder Executivo, sendo que a metade deste percentual será destinada a ações e serviços públicos de saúde.

§ 10. A execução do montante destinado a ações e serviços públicos de saúde previsto no § 9º, inclusive custeio, será computada para fins do cumprimento do inciso I do § 2º do art. 198, vedada a destinação para pagamento de pessoal ou encargos sociais.

§ 11. É obrigatória a execução orçamentária e financeira das programações a que se refere o § 9º deste artigo, em montante correspondente a 1,2% (um inteiro e dois décimos por cento) da receita corrente líquida realizada no exercício anterior, conforme os critérios para a execução equitativa da programação definidos na lei complementar prevista no § 9º do art. 165.

§ 12. A garantia de execução de que trata o § 11 deste artigo aplica-se também às programações incluídas por todas as emendas de iniciativa de bancada de parlamentares de Estado ou do Distrito Federal, no montante de até 1% (um por cento) da receita corrente líquida realizada no exercício anterior. (alterado pela emenda constitucional 100 de 2019)

§ 13. As programações orçamentárias previstas nos §§ 11 e 12 deste artigo não serão de execução obrigatória nos casos dos impedimentos de ordem técnica. (alterado pela emenda constitucional 100 de 2019)

§ 14. Para fins de cumprimento do disposto nos §§ 11 e 12 deste artigo, os órgãos de execução deverão observar, nos termos da lei de diretrizes orçamentárias, cronograma para análise e verificação de eventuais impedimentos das programações e demais procedimentos necessários à viabilização da execução dos respectivos montantes. (alterado pela emenda constitucional 100 de 2019)

I - (revogado);

II - (revogado);

III - (revogado);

IV - (revogado).

§ 15. (Revogado) (alterado pela emenda constitucional 100 de 2019)



§ 16. Quando a transferência obrigatória da União para a execução da programação prevista nos §§ 11 e 12 deste artigo for destinada a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios, independe da adimplência do ente federativo destinatário e não integrará a base de cálculo da receita corrente líquida para fins de aplicação dos limites de despesa de pessoal de que trata o caput do art. 169. (alterado pela emenda constitucional 100 de 2019)

§ 17. Os restos a pagar provenientes das programações orçamentárias previstas nos §§ 11 e 12 poderão ser considerados para fins de cumprimento da execução financeira até o limite de 0,6% (seis décimos por cento) da receita corrente líquida realizada no exercício anterior, para as programações das emendas individuais, e até o limite de 0,5% (cinco décimos por cento), para as programações das emendas de iniciativa de bancada de parlamentares de Estado ou do Distrito Federal. (alterado pela emenda constitucional 100 de 2019)

§ 18. Se for verificado que a reestimativa da receita e da despesa poderá resultar no não cumprimento da meta de resultado fiscal estabelecida na lei de diretrizes orçamentárias, os montantes previstos nos §§ 11 e 12 deste artigo poderão ser reduzidos em até a mesma proporção da limitação incidente sobre o conjunto das demais despesas discricionárias. (Alterado pela emenda constitucional 100 de 2019)

§ 19. Considera-se equitativa a execução das programações de caráter obrigatório que observe critérios objetivos e imparciais e que atenda de forma igualitária e impessoal às emendas apresentadas, independentemente da autoria. (Incluída pela emenda constitucional 100 de 2019)

§ 20. As programações de que trata o § 12 deste artigo, quando versarem sobre o início de investimentos com duração de mais de 1 (um) exercício financeiro ou cuja execução já tenha sido iniciada, deverão ser objeto de emenda pela mesma bancada estadual, a cada exercício, até a conclusão da obra ou do empreendimento. (Incluída pela emenda constitucional 100 de 2019)

Art. 167. São vedados:

- I - o início de programas ou projetos não incluídos na lei orçamentária anual;
- II - a realização de despesas ou a assunção de obrigações diretas que excedam os créditos orçamentários ou adicionais;
- III - a realização de operações de créditos que excedam o montante das despesas de capital, ressalvadas as autorizadas mediante créditos suplementares ou especiais com finalidade precisa, aprovados pelo Poder Legislativo por maioria absoluta;
- IV - a vinculação de receita de impostos a órgão, fundo ou despesa, ressalvadas a repartição do produto da arrecadação dos impostos a que se referem os arts. 158 e 159, a destinação de recursos para as ações e serviços públicos de saúde, para manutenção e desenvolvimento do ensino e para realização de atividades da administração tributária, como determinado, respectivamente, pelos arts. 198, § 2º, 212 e 37, XXII, e a prestação de garantias às operações de crédito por antecipação de receita, previstas no art. 165, § 8º, bem como o disposto no § 4º deste artigo;
- V - a abertura de crédito suplementar ou especial sem prévia autorização legislativa e sem indicação dos recursos correspondentes;
- VI - a transposição, o remanejamento ou a transferência de recursos de uma categoria de programação para outra ou de um órgão para outro, sem prévia autorização legislativa;
- VII - a concessão ou utilização de créditos ilimitados;
- VIII - a utilização, sem autorização legislativa específica, de recursos dos orçamentos fiscal e da seguridade social para suprir necessidade ou cobrir déficit de empresas, fundações e fundos, inclusive dos mencionados no art. 165, § 5º;
- IX - a instituição de fundos de qualquer natureza, sem prévia autorização legislativa.
- X - a transferência voluntária de recursos e a concessão de empréstimos, inclusive por antecipação de receita, pelos Governos Federal e Estaduais e suas instituições financeiras, para pagamento de despesas com pessoal ativo, inativo e pensionista, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
- XI - a utilização dos recursos provenientes das contribuições sociais de que trata o art. 195, I, a, e II, para a realização de despesas distintas do pagamento de benefícios do regime geral de previdência social de que trata o art. 201.

§ 1º - Nenhum investimento cuja execução ultrapasse um exercício financeiro poderá ser iniciado sem prévia inclusão no plano plurianual, ou sem lei que autorize a inclusão, sob pena de crime de responsabilidade.

§ 2º - Os créditos especiais e extraordinários terão vigência no exercício financeiro em que forem autorizados, salvo se o ato de autorização for promulgado nos últimos quatro meses daquele exercício, caso em que, reabertos nos limites de seus saldos, serão incorporados ao orçamento do exercício financeiro subsequente.



§ 3º - A abertura de crédito extraordinário somente será admitida para atender a despesas imprevisíveis e urgentes, como as decorrentes de guerra, comoção interna ou calamidade pública, observado o disposto no art. 62.

§ 4º É permitida a vinculação de receitas próprias geradas pelos impostos a que se referem os arts. 155 e 156, e dos recursos de que tratam os arts. 157, 158 e 159, I, a e b, e II, para a prestação de garantia ou contragarantia à União e para pagamento de débitos para com esta.

§ 5º A transposição, o remanejamento ou a transferência de recursos de uma categoria de programação para outra poderão ser admitidos, no âmbito das atividades de ciência, tecnologia e inovação, com o objetivo de viabilizar os resultados de projetos restritos a essas funções, mediante ato do Poder Executivo, sem necessidade da prévia autorização legislativa prevista no inciso VI deste artigo. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 168. Os recursos correspondentes às dotações orçamentárias, compreendidos os créditos suplementares e especiais, destinados aos órgãos dos Poderes Legislativo e Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, ser-lhes-ão entregues até o dia 20 de cada mês, em duodécimos, na forma da lei complementar a que se refere o art. 165, § 9º.

Art. 169. A despesa com pessoal ativo e inativo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios não poderá exceder os limites estabelecidos em lei complementar.

§ 1º A concessão de qualquer vantagem ou aumento de remuneração, a criação de cargos, empregos e funções ou alteração de estrutura de carreiras, bem como a admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, pelos órgãos e entidades da administração direta ou indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo poder público, só poderão ser feitas:

I - se houver prévia dotação orçamentária suficiente para atender às projeções de despesa de pessoal e aos acréscimos dela decorrentes;

II - se houver autorização específica na lei de diretrizes orçamentárias, ressalvadas as empresas públicas e as sociedades de economia mista.

§ 2º Decorrido o prazo estabelecido na lei complementar referida neste artigo para a adaptação aos parâmetros ali previstos, serão imediatamente suspensos todos os repasses de verbas federais ou estaduais aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não observarem os referidos limites.

§ 3º Para o cumprimento dos limites estabelecidos com base neste artigo, durante o prazo fixado na lei complementar referida no caput, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adotarão as seguintes providências:

I - redução em pelo menos vinte por cento das despesas com cargos em comissão e funções de confiança;

II - exoneração dos servidores não estáveis.

§ 4º Se as medidas adotadas com base no parágrafo anterior não forem suficientes para assegurar o cumprimento da determinação da lei complementar referida neste artigo, o servidor estável poderá perder o cargo, desde que ato normativo motivado de cada um dos Poderes especifique a atividade funcional, o órgão ou unidade administrativa objeto da redução de pessoal.

§ 5º O servidor que perder o cargo na forma do parágrafo anterior fará jus a indenização correspondente a um mês de remuneração por ano de serviço.

§ 6º O cargo objeto da redução prevista nos parágrafos anteriores será considerado extinto, vedada a criação de cargo, emprego ou função com atribuições iguais ou semelhantes pelo prazo de quatro anos.

§ 7º Lei federal disporá sobre as normas gerais a serem obedecidas na efetivação do disposto no § 4º.

Questões

01. (Câmara de Mogi das Cruzes/SP - Procurador Jurídico - VUNESP/2017) Segundo a Constituição Federal do Brasil, no seu capítulo II - Das Finanças Públicas -, a lei complementar disporá sobre

- (A) as finanças públicas.
- (B) o plano plurianual.
- (C) as diretrizes orçamentárias.
- (D) os orçamentos anuais.
- (E) o orçamento fiscal referente aos Poderes da União.



02. (MF - Analista de Finanças e Controle - Conhecimentos Gerais - Todos os Cargos - ESAF)

No que concerne à interpretação das disposições constitucionais relacionadas com finanças públicas, assinale a opção correta.

- (A) A competência da União para emitir moeda será exercida exclusivamente pelo Banco Central.
- (B) O Banco Central pode conceder empréstimos à entidade que não seja instituição financeira.
- (C) O depósito da remuneração de servidor público estadual só pode ser realizado em instituição financeira estatal, ressalvados os casos previstos em lei federal.
- (D) A lei orçamentária federal anual compreenderá: o orçamento fiscal referente aos Poderes da União; o orçamento das despesas de custeio das empresas estatais; e o orçamento da seguridade social.
- (E) A lei orçamentária anual não conterà qualquer dispositivo estranho à previsão da receita e à fixação da despesa.

03. (CRF/PI - Controlador - Crescer Consultorias/2016) Sobre as finanças públicas de acordo com a Constituição Federal de 1988, assinale a alternativa incorreta:

- (A) A competência da União para emitir moeda será exercida exclusivamente pelo banco central.
- (B) O banco central não poderá comprar e vender títulos de emissão do Tesouro Nacional com o objetivo de regular a oferta de moeda ou a taxa de juros.
- (C) É vedado ao banco central conceder, direta ou indiretamente, empréstimos ao Tesouro Nacional e a qualquer órgão ou entidade que não seja instituição financeira.
- (D) As disponibilidades de caixa dos órgãos ou entidades do Poder Público e das empresas por ele controladas, em instituições financeiras oficiais, ressalvados os casos previstos em lei

04. (UFF - Técnico de Tecnologia da Informação - COSEAC/2017) Três instrumentos foram criados e definidos na Constituição Federal de 1988 com o propósito de estabelecer o modelo de Planejamento e Orçamento Federal. Esses instrumentos são:

- (A) Balanço Financeiro (BF), Balanço Patrimonial (BP) e Balanço Orçamentário (BO).
- (B) Relatório de Metas (RM), Relatório Financeiro (RF) e Relatório de Ações (RA).
- (C) Relatório de Gestão (RG), Relatório de Ações (RA) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
- (D) Diário Oficial da União (DOU), Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e a Lei das Licitações (LDL).
- (E) Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

05. (Prefeitura de Fortaleza/CE - Analista de Planejamento e Gestão - Pref. de Fortaleza-CE/2016)

A respeito das leis orçamentárias, assinale a opção correta.

- (A) A CF/88 possibilita de forma ampla que a Lei Orçamentária Anual contenha dispositivos estranhos à previsão das receitas e à fixação das despesas.
- (B) A Lei Orçamentária Anual conterà: (1) o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público; (2) o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto; (3) o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações instituídos e mantidos pelo Poder Público.
- (C) A Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada.
- (D) O Plano Plurianual compreenderá as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, orientará a elaboração da lei orçamentária anual, disporá sobre as alterações na legislação tributária e estabelecerá a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento.

06. (UFF - Contador - COSEAC/2017) Os Princípios Orçamentários são válidos para os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário de todos os entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios) e são estabelecidos e disciplinados por normas constitucionais, infraconstitucionais e pela doutrina. O Princípio Orçamentário previsto no § 8º do art. 165 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que a Lei Orçamentária Anual (LOA) não conterà dispositivo estranho à previsão da receita e à fixação da despesa, exceto nos casos de autorização para abertura de crédito suplementar e a contratação de operações de crédito, nos termos da lei, é denominado:

- (A) Exclusividade.
- (B) Unidade.
- (C) Universalidade.

- (D) Orçamento Bruto.
- (E) Não afetação de receitas.

07. (SUDECO - Agente Administrativo - FUNCAB) Quais são os orçamentos compreendidos na Lei Orçamentária Anual que têm entre suas funções a de reduzir desigualdades inter-regionais, segundo o critério populacional?

- (A) Fiscal e de investimento.
- (B) Fiscal e especial.
- (C) Da seguridade social e de investimento.
- (D) Fiscal e da seguridade social.
- (E) De investimento e de capital.

08. (TJ-SP - Contador - VUNESP) É correto afirmar que:

- (A) o Banco Central poderá conceder empréstimos ao Tesouro Nacional e a qualquer órgão ou entidade.
- (B) as emendas ao Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias poderão ser aprovadas mesmo que revelem incompatibilidade com o Plano Plurianual.
- (C) não serão admitidas emendas ao Projeto de Lei do Orçamento Anual.
- (D) a competência da União para emitir moeda será exercida exclusivamente pelo Banco do Brasil.
- (E) a Lei de Diretrizes Orçamentárias compreenderá as metas e prioridades da administração pública estadual.

Gabarito

01.A/ 02.A/ 03. B/ 04. E/ 05. B/ 06. A/ 07. A/ 08. E

Comentários

01. Resposta: A.

O art. 163, da CF/88, dispõe que a lei complementar disporá sobre: **I - finanças públicas**; II - dívida pública externa e interna, incluída a das autarquias, fundações e demais entidades controladas pelo Poder Público; III - concessão de garantias pelas entidades públicas; IV - emissão e resgate de títulos da dívida pública; V - fiscalização financeira da administração pública direta e indireta; VI - operações de câmbio realizadas por órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; VII - compatibilização das funções das instituições oficiais de crédito da União, resguardadas as características e condições operacionais plenas das voltadas ao desenvolvimento regional.

02. Resposta: A.

Art. 164. A competência da União para emitir moeda será exercida exclusivamente pelo banco central.

03. Resposta: B.

Nos termos do art. 164, §2º, da CF/88 - O banco central poderá comprar e vender títulos de emissão do Tesouro Nacional, com o objetivo de regular a oferta de moeda ou a taxa de juros.

04. Resposta: E

O modelo orçamentário brasileiro é definido pelo art. 165 da Constituição Federal de 1988. Compõe-se de três instrumentos: o Plano Plurianual - PPA, a Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO e a Lei Orçamentária Anual - LOA.

05. Resposta: B

Dispõe o art. 165, § 5º, da CF/88: "A lei orçamentária anual compreenderá:

I - o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público;

II - o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto;

III - o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações instituídos e mantidos pelo Poder Público."

06. Resposta: A

O princípio da exclusividade previsto no art. 165, §8º, da CF/88, tem por objetivo impedir a prática da inclusão de dispositivos de natureza diversa de matéria orçamentária, ou seja, previsão da receita e fixação da despesa. As leis de créditos adicionais também devem observar esse princípio.

07. Resposta: A

Previsão Legal: Art. 165, § 5º, I e II e § 7º, CF/88.

Art. 165. Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão:

§ 5º - A lei orçamentária anual compreenderá:

I - o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público;

II - o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto;

(...)

§ 7º - Os orçamentos previstos no § 5º, I e II, deste artigo, compatibilizados com o plano plurianual, terão entre suas funções a de reduzir desigualdades inter-regionais, segundo critério populacional.

08. Resposta: E

LDO (Lei de Diretrizes Orçamentárias) - é o planejamento tático de vigência anual. Planeja o rumo que a LOA (Lei orçamentária anual) deve tomar. A LDO orienta a LOA, sendo assim, a LDO deve ser elaborada antes da LOA, obedecendo ao que diz o PPA (Plano plurianual)

**TÍTULO VII
DA ORDEM ECONÔMICA E FINANCEIRA
CAPÍTULO I
DOS PRINCÍPIOS GERAIS DA ATIVIDADE ECONÔMICA**

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

I - soberania nacional;

II - propriedade privada;

III - função social da propriedade;

IV - livre concorrência;

V - defesa do consumidor;

VI - defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação;

VII - redução das desigualdades regionais e sociais;

VIII - busca do pleno emprego;

IX - tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País.

Parágrafo único. É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei.

Art. 171. (Revogado)

Art. 172. A lei disciplinará, com base no interesse nacional, os investimentos de capital estrangeiro, incentivará os reinvestimentos e regulará a remessa de lucros.

Art. 173. Ressalvados os casos previstos nesta Constituição, a exploração direta de atividade econômica pelo Estado só será permitida quando necessária aos imperativos da segurança nacional ou a relevante interesse coletivo, conforme definidos em lei.

§ 1º A lei estabelecerá o estatuto jurídico da empresa pública, da sociedade de economia mista e de suas subsidiárias que explorem atividade econômica de produção ou comercialização de bens ou de prestação de serviços, dispondo sobre:

I - sua função social e formas de fiscalização pelo Estado e pela sociedade;

II - a sujeição ao regime jurídico próprio das empresas privadas, inclusive quanto aos direitos e obrigações civis, comerciais, trabalhistas e tributários;



III - licitação e contratação de obras, serviços, compras e alienações, observados os princípios da administração pública;

IV - a constituição e o funcionamento dos conselhos de administração e fiscal, com a participação de acionistas minoritários;

V - os mandatos, a avaliação de desempenho e a responsabilidade dos administradores.

§ 2º - As empresas públicas e as sociedades de economia mista não poderão gozar de privilégios fiscais não extensivos às do setor privado.

§ 3º - A lei regulamentará as relações da empresa pública com o Estado e a sociedade.

§ 4º - A lei reprimirá o abuso do poder econômico que vise à dominação dos mercados, à eliminação da concorrência e ao aumento arbitrário dos lucros.

§ 5º - A lei, sem prejuízo da responsabilidade individual dos dirigentes da pessoa jurídica, estabelecerá a responsabilidade desta, sujeitando-a às punições compatíveis com sua natureza, nos atos praticados contra a ordem econômica e financeira e contra a economia popular.

Art. 174. Como agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado.

§ 1º - A lei estabelecerá as diretrizes e bases do planejamento do desenvolvimento nacional equilibrado, o qual incorporará e compatibilizará os planos nacionais e regionais de desenvolvimento.

§ 2º - A lei apoiará e estimulará o cooperativismo e outras formas de associativismo.

§ 3º - O Estado favorecerá a organização da atividade garimpeira em cooperativas, levando em conta a proteção do meio ambiente e a promoção econômico-social dos garimpeiros.

§ 4º - As cooperativas a que se refere o parágrafo anterior terão prioridade na autorização ou concessão para pesquisa e lavra dos recursos e jazidas de minerais garimpáveis, nas áreas onde estejam atuando, e naquelas fixadas de acordo com o art. 21, XXV, na forma da lei.

Art. 175. Incumbe ao Poder Público, na forma da lei, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, sempre através de licitação, a prestação de serviços públicos.

Parágrafo único. A lei disporá sobre:

I - o regime das empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos, o caráter especial de seu contrato e de sua prorrogação, bem como as condições de caducidade, fiscalização e rescisão da concessão ou permissão;

II - os direitos dos usuários;

III - política tarifária;

IV - a obrigação de manter serviço adequado.

Art. 176. As jazidas, em lavra ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta da do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra.

§ 1º A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o "caput" deste artigo somente poderão ser efetuados mediante autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa constituída sob as leis brasileiras e que tenha sua sede e administração no País, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas.

§ 2º - É assegurada participação ao proprietário do solo nos resultados da lavra, na forma e no valor que dispuser a lei.

§ 3º - A autorização de pesquisa será sempre por prazo determinado, e as autorizações e concessões previstas neste artigo não poderão ser cedidas ou transferidas, total ou parcialmente, sem prévia anuência do poder concedente.

§ 4º - Não dependerá de autorização ou concessão o aproveitamento do potencial de energia renovável de capacidade reduzida.

Art. 177. Constituem monopólio da União:

I - a pesquisa e a lavra das jazidas de petróleo e gás natural e outros hidrocarbonetos fluidos;

II - a refinação do petróleo nacional ou estrangeiro;

III - a importação e exportação dos produtos e derivados básicos resultantes das atividades previstas nos incisos anteriores;

IV - o transporte marítimo do petróleo bruto de origem nacional ou de derivados básicos de petróleo produzidos no País, bem assim o transporte, por meio de conduto, de petróleo bruto, seus derivados e gás natural de qualquer origem;

V - a pesquisa, a lavra, o enriquecimento, o reprocessamento, a industrialização e o comércio de minérios e minerais nucleares e seus derivados, com exceção dos radioisótopos cuja produção, comercialização e utilização poderão ser autorizadas sob regime de permissão, conforme as alíneas b e c do inciso XXIII do caput do art. 21 desta Constituição Federal.

§ 1º A União poderá contratar com empresas estatais ou privadas a realização das atividades previstas nos incisos I a IV deste artigo observadas as condições estabelecidas em lei.

§ 2º A lei a que se refere o § 1º disporá sobre:

I - a garantia do fornecimento dos derivados de petróleo em todo o território nacional;

II - as condições de contratação;

III - a estrutura e atribuições do órgão regulador do monopólio da União;

§ 3º A lei disporá sobre o transporte e a utilização de materiais radioativos no território nacional.

§ 4º A lei que instituir contribuição de intervenção no domínio econômico relativa às atividades de importação ou comercialização de petróleo e seus derivados, gás natural e seus derivados e álcool combustível deverá atender aos seguintes requisitos:

I - a alíquota da contribuição poderá ser:

a) diferenciada por produto ou uso;

b) reduzida e restabelecida por ato do Poder Executivo, não se lhe aplicando o disposto no art. 150, III, b;

II - os recursos arrecadados serão destinados:

a) ao pagamento de subsídios a preços ou transporte de álcool combustível, gás natural e seus derivados e derivados de petróleo;

b) ao financiamento de projetos ambientais relacionados com a indústria do petróleo e do gás;

c) ao financiamento de programas de infraestrutura de transportes.

Art. 178. A lei disporá sobre a ordenação dos transportes aéreo, aquático e terrestre, devendo, quanto à ordenação do transporte internacional, observar os acordos firmados pela União, atendido o princípio da reciprocidade.

Parágrafo único. Na ordenação do transporte aquático, a lei estabelecerá as condições em que o transporte de mercadorias na cabotagem e a navegação interior poderão ser feitos por embarcações estrangeiras.

Art. 179. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios dispensarão às microempresas e às empresas de pequeno porte, assim definidas em lei, tratamento jurídico diferenciado, visando a incentivá-las pela simplificação de suas obrigações administrativas, tributárias, previdenciárias e creditícias, ou pela eliminação ou redução destas por meio de lei.

Art. 180. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios promoverão e incentivarão o turismo como fator de desenvolvimento social e econômico.

Art. 181. O atendimento de requisição de documento ou informação de natureza comercial, feita por autoridade administrativa ou judiciária estrangeira, a pessoa física ou jurídica residente ou domiciliada no País dependerá de autorização do Poder competente.

Questões

01. (TRT 2ª Região/SP - Juiz do Trabalho - TRT 2R) A ordem econômica é fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa. Em relação a esta afirmação, aponte a alternativa correta:

(A) Uma das finalidades da ordem econômica é dar tratamento favorecido às pequenas empresas, desde que sejam constituídas de acordo com a lei nacional e tenham sua sede e administração no Brasil.

(B) A busca do pleno emprego constitui um direito fundamental coletivo e não se confunde, nem se comunica, com a ordem econômica nacional, cujo objetivo é a garantia de lucro às empresas.

(C) A atividade econômica depende sempre de autorização dos órgãos públicos para que possa ser exercida, pois é necessário o respeito aos direitos fundamentais dos trabalhadores.



(D) Tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras ainda que tenham sua sede e administração em outro país.

(E) A imposição de sentenças normativas para dirimir conflitos que imponham obstáculos ao equilíbrio entre o capital e o trabalho.

02. (Prefeitura de Juiz de Fora/MG - Auditor Fiscal - AOCF/2016) A Constituição Federal de 1988 dispõe que a ordem econômica tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social. Para tanto, é fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, e, dentre tantos, observa os seguintes princípios:

(A) soberania nacional, propriedade privada, função social da propriedade, livre concorrência, defesa do consumidor, defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação.

(B) soberania nacional, propriedade privada, função social da propriedade, livre concorrência, defesa do consumidor, defesa do meio ambiente, independente do tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação.

(C) soberania nacional, propriedade privada, função individual da propriedade, livre concorrência, defesa do consumidor, defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação.

(D) soberania nacional, propriedade privada, função social da propriedade, livre concorrência, opressão ao consumidor, defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação.

(E) soberania nacional, propriedade privada, função antissocial da propriedade, livre concorrência, defesa do consumidor, defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação.

03. (MPE/RS - Promotor de Justiça - MPE/RS/2017) Nos moldes estabelecidos pelo artigo 174 da Constituição Federal, é INCORRETO afirmar que

(A) o Estado, como agente normativo e regulador da atividade econômica, exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para os setores público e privado.

(B) a lei estabelecerá as diretrizes e bases do planejamento do desenvolvimento nacional equilibrado, o qual incorporará e compatibilizará os planos nacionais e regionais de desenvolvimento.

(C) a lei apoiará e estimulará o cooperativismo e outras formas de associativismo.

(D) o Estado favorecerá a organização da atividade garimpeira em cooperativas, levando em conta a proteção do meio ambiente e a promoção econômico-social dos garimpeiros.

(E) as cooperativas a que se refere o parágrafo 3º do artigo 174 da Constituição da República terão prioridade na autorização ou concessão para pesquisa e lavra dos recursos e jazidas de minerais garimpáveis, nas áreas onde estejam atuando, e naquelas fixadas de acordo com o artigo 21, inciso XXV, da Carta Federal, na forma da lei.

04. (SEGEP/MA - Auditor Fiscal da Receita Estadual - FCC/2016) Constitui monopólio da União

(A) o transporte marítimo do petróleo de origem nacional ou internacional destinado ao país.

(B) a refinação do petróleo nacional, mas não do estrangeiro.

(C) a exportação, mas não a importação, de petróleo.

(D) a pesquisa e a lavra das jazidas de petróleo.

(E) a pesquisa, a lavra, o enriquecimento, o reprocessamento, a industrialização e o comércio de todo e qualquer minério ou mineral nuclear e seus derivados.

Gabarito

01.A/ 02.A/ 03. A/ 04.D.

Comentários

01. Resposta: A

Nos termos do artigo 170, CF, “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: [...] IX - tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País”.

02. Resposta: A

Atenção! Algumas bancas alteram apenas algumas palavras daquilo que prevê a norma justamente para confundir o candidato. Disciplina o art. 170 da CF/88: A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: soberania nacional; propriedade privada; **função social** da propriedade; livre concorrência; **defesa** do consumidor; defesa do meio ambiente, **inclusive** mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação; redução das desigualdades regionais e sociais; busca do pleno emprego; tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País.

03. Resposta: A

É o que disciplina o art. 174, da CF/88: Como agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado.

04. Resposta: D

Nos termos do art. 177 da CF/88. Constituem monopólio da União: a pesquisa e a lavra das jazidas de petróleo e gás natural e outros hidrocarbonetos fluidos; a refinação do petróleo nacional ou estrangeiro; a importação e exportação dos produtos e derivados básicos resultantes das atividades previstas nos incisos anteriores; o transporte marítimo do petróleo bruto de origem nacional ou de derivados básicos de petróleo produzidos no País, bem assim o transporte, por meio de conduto, de petróleo bruto, seus derivados e gás natural de qualquer origem; a pesquisa, a lavra, o enriquecimento, o reprocessamento, a industrialização e o comércio de minérios e minerais nucleares e seus derivados, com exceção dos radioisótopos cuja produção, comercialização e utilização poderão ser autorizadas sob regime de permissão.

CAPÍTULO II DA POLÍTICA URBANA

Art. 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes.

§ 1º - O plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

§ 2º - A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor.

§ 3º - As desapropriações de imóveis urbanos serão feitas com prévia e justa indenização em dinheiro.

§ 4º - É facultado ao Poder Público municipal, mediante lei específica para área incluída no plano diretor, exigir, nos termos da lei federal, do proprietário do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado, que promova seu adequado aproveitamento, sob pena, sucessivamente, de:

I - parcelamento ou edificação compulsórios;

II - imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo;

III - desapropriação com pagamento mediante títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Senado Federal, com prazo de resgate de até dez anos, em parcelas anuais, iguais e sucessivas, assegurados o valor real da indenização e os juros legais.

Art. 183. Aquele que possuir como sua área urbana de até duzentos e cinquenta metros quadrados, por cinco anos, ininterruptamente e sem oposição, utilizando-a para sua moradia ou de sua família, adquirir-lhe-á o domínio, desde que não seja proprietário de outro imóvel urbano ou rural.

§ 1º - O título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil.

§ 2º - Esse direito não será reconhecido ao mesmo possuidor mais de uma vez.

§ 3º - Os imóveis públicos não serão adquiridos por usucapião.



Questões

01. (SEGE/MA - Técnico da Receita Estadual - FCC/2016) A política urbana constitucional, regulada no título da ordem econômica,

(A) estabelece, como instrumento de combate à subutilização do solo urbano, a desapropriação com pagamento mediante títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Congresso Nacional, com prazo de resgate de até quinze anos, em parcelas anuais, iguais e sucessivas, assegurados o valor real da indenização e os juros legais.

(B) prevê a possibilidade de cobrança de imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo e em razão do valor do imóvel.

(C) determina que a função social da propriedade urbana é definida no plano diretor dos Municípios.

(D) determina a obrigatoriedade do plano diretor para cidades com mais de 25 mil habitantes.

(E) institui a usucapião especial urbana para fins de moradia, nas modalidades individual e coletiva, com intuito de regularização fundiária.

02. (DPE/ES - Defensor Público - FCC/2016) No tocante ao instituto da usucapião constitucional, ou para fins de moradia, consagrado no capítulo da Política Urbana da Constituição Federal de 1988, conforme dispõe de forma expressa a norma constitucional:

I. Aquele que possuir como sua área urbana de até duzentos e cinquenta metros quadrados, por cinco anos, ininterruptamente e sem oposição, utilizando-a para sua moradia ou de sua família, adquirir-lhe-á o domínio, mesmo que seja proprietário de outro imóvel urbano ou rural.

II. O título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, desde que comprovado o estado civil de casados.

III. O direito à usucapião para fins de moradia não será reconhecido ao mesmo possuidor mais de uma vez.

IV. Os imóveis públicos não serão adquiridos por usucapião.

Está correto o que se afirma APENAS em

(A) II, III e IV.

(B) III e IV.

(C) I e IV.

(D) I e II.

(E) II e III.

03. (Câmara Municipal do Rio de Janeiro - Consultor Legislativo - Prefeitura do Rio de Janeiro/RJ) Segundo as normas da Constituição da República Federativa do Brasil, é correto afirmar que o plano diretor:

(A) aprovado pela Câmara Municipal e pelo Tribunal de Contas, obrigatório para cidades com mais de quarenta mil habitantes, é instrumento básico da política urbana

(B) criado pela Assembleia Legislativa, obrigatório para todas as capitais dos Estados, é instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana

(C) criado pela Câmara Municipal, obrigatório para todas as cidades com mais de cinquenta mil habitantes, é instrumento básico da política de desenvolvimento urbano

(D) aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

04. (TRE/MG - Técnico Judiciário - Programação de Sistemas - CONSULPLAN) “Raj adquiriu a propriedade de um imóvel situado no município XX tendo realizado todos os trâmites para a correta transmissão do bem de acordo com as regras vigentes no sistema pátrio.” Ao efetuar pesquisa sobre o instituto da propriedade, garantido pela Constituição Federal, verifica que nos termos da Lei Maior trata-se de direito garantido de forma

(A) absoluta sem quaisquer limitações.

(B) coletiva de acordo com o sistema socialista.

(C) privada que pode sofrer restrição de acordo com a sua função social.

(D) individual podendo sofrer desapropriação sem qualquer razão expressa pelo Estado.

05. (Câmara Municipal de Itatiba/SP - Advogado - VUNESP) Sobre a política urbana, é correto afirmar, com base na Constituição Federal, que



(A) a política de desenvolvimento urbano, executada pela União, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes.

(B) a propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas na Lei Orgânica.

(C) as desapropriações de imóveis urbanos serão feitas por meio de títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Senado Federal, com prazo de resgate de até dez anos.

(D) os imóveis públicos não serão adquiridos por usucapião nem por desapropriação.

(E) o Município pode instituir o imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo para exigir o adequado aproveitamento de imóvel urbano.

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: C

É o que dispõe o art. 182, §2º, da CF/88: A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor.

02. Resposta: B

A afirmativa I está incorreta, tendo em vista que não pode possuir outro imóvel urbano ou rural (art. 183). E a afirmativa II está incorreta, uma vez que o título de domínio e a concessão de uso serão conferidos independentemente da comprovação do estado civil (art. 183, §1º)

03. Resposta: D

O plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, é obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes. É o que dispõe o art. 182, §1º, da CF.

04. Resposta: C

A propriedade particular tem que cumprir com sua função social. É o que dispõe o art. 182, §2º, da CF.

05. Resposta: E

Art. 182, §4º, da CF. É facultado ao Poder Público municipal, mediante lei específica para área incluída no plano diretor, exigir, nos termos da lei federal, do proprietário do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado, que promova seu adequado aproveitamento, sob pena, sucessivamente, de:

I - parcelamento ou edificação compulsórios;

II - imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo;

III - desapropriação com pagamento mediante títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Senado Federal, com prazo de resgate de até dez anos, em parcelas anuais, iguais e sucessivas, assegurados o valor real da indenização e os juros legais.

CAPÍTULO III DA POLÍTICA AGRÍCOLA E FUNDIÁRIA E DA REFORMA AGRÁRIA

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

§ 1º - As benfeitorias úteis e necessárias serão indenizadas em dinheiro.

§ 2º - O decreto que declarar o imóvel como de interesse social, para fins de reforma agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação.

§ 3º - Cabe à lei complementar estabelecer procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo judicial de desapropriação.

§ 4º - O orçamento fixará anualmente o volume total de títulos da dívida agrária, assim como o montante de recursos para atender ao programa de reforma agrária no exercício.

§ 5º - São isentas de impostos federais, estaduais e municipais as operações de transferência de imóveis desapropriados para fins de reforma agrária.

Art. 185. São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária:

I - a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra;

II - a propriedade produtiva.

Parágrafo único. A lei garantirá tratamento especial à propriedade produtiva e fixará normas para o cumprimento dos requisitos relativos a sua função social.

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I - aproveitamento racional e adequado;

II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Art. 187. A política agrícola será planejada e executada na forma da lei, com a participação efetiva do setor de produção, envolvendo produtores e trabalhadores rurais, bem como dos setores de comercialização, de armazenamento e de transportes, levando em conta, especialmente:

I - os instrumentos creditícios e fiscais;

II - os preços compatíveis com os custos de produção e a garantia de comercialização;

III - o incentivo à pesquisa e à tecnologia;

IV - a assistência técnica e extensão rural;

V - o seguro agrícola;

VI - o cooperativismo;

VII - a eletrificação rural e irrigação;

VIII - a habitação para o trabalhador rural.

§ 1º - Incluem-se no planejamento agrícola as atividades agroindustriais, agropecuárias, pesqueiras e florestais.

§ 2º - Serão compatibilizadas as ações de política agrícola e de reforma agrária.

Art. 188. A destinação de terras públicas e devolutas será compatibilizada com a política agrícola e com o plano nacional de reforma agrária.

§ 1º - A alienação ou a concessão, a qualquer título, de terras públicas com área superior a dois mil e quinhentos hectares a pessoa física ou jurídica, ainda que por interposta pessoa, dependerá de prévia aprovação do Congresso Nacional.

§ 2º - Excetuam-se do disposto no parágrafo anterior as alienações ou as concessões de terras públicas para fins de reforma agrária.

Art. 189. Os beneficiários da distribuição de imóveis rurais pela reforma agrária receberão títulos de domínio ou de concessão de uso, inegociáveis pelo prazo de dez anos.

Parágrafo único. O título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil, nos termos e condições previstos em lei.

Art. 190. A lei regulará e limitará a aquisição ou o arrendamento de propriedade rural por pessoa física ou jurídica estrangeira e estabelecerá os casos que dependerão de autorização do Congresso Nacional.

Art. 191. Aquele que, não sendo proprietário de imóvel rural ou urbano, possua como seu, por cinco anos ininterruptos, sem oposição, área de terra, em zona rural, não superior a cinquenta hectares, tornando-a produtiva por seu trabalho ou de sua família, tendo nela sua moradia, adquirir-lhe-á a propriedade.

Parágrafo único. Os imóveis públicos não serão adquiridos por usucapião.

CAPÍTULO IV DO SISTEMA FINANCEIRO NACIONAL

Art. 192. O sistema financeiro nacional, estruturado de forma a promover o desenvolvimento equilibrado do País e a servir aos interesses da coletividade, em todas as partes que o compõem, abrangendo as cooperativas de crédito, será regulado por leis complementares que disporão, inclusive, sobre a participação do capital estrangeiro nas instituições que o integram. (Vide Lei nº 8.392, de 1991)

- I - (Revogado).
- II - (Revogado).
- III - (Revogado)
- a) (Revogado)
- b) (Revogado)
- IV - (Revogado)
- V - (Revogado)
- VI - (Revogado)
- VII - (Revogado)
- VIII - (Revogado)
- § 1º - (Revogado)
- § 2º - (Revogado)
- § 3º - (Revogado)

Questão

01. (TJ/MG - Titular de Serviços de Notas e de Registros - CONSULPLAN/2015) Quanto às políticas urbana e rural, é INCORRETO afirmar:

(A) O plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

(B) As desapropriações de imóveis urbanos serão feitas com prévia e justa indenização em dinheiro.

(C) A desapropriação por interesse social, para fins de reforma agrária, de imóvel que não esteja cumprindo sua função social, far-se-á mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, inclusive das benfeitorias úteis e necessárias, com cláusula de preservação do valor real.

(D) São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra, bem como a propriedade produtiva.

Gabarito

01. C.

Comentário

01. Resposta: C

Art. 184, §1º, da CF. As benfeitorias úteis e necessárias serão indenizadas em dinheiro.

**TÍTULO VIII
DA ORDEM SOCIAL
CAPÍTULO I
DISPOSIÇÃO GERAL**

Art. 193. A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais.

Questões

01. (IF/BA - Assistente de Alunos - FUNRIO) A Constituição Federal de 1988 dispõe que a ordem social tem como base

- (A) o bem estar.
- (B) o primado do trabalho.
- (C) a justiça social.
- (D) a integração nacional.
- (E) a equidade de direitos.

Gabarito

01. B



Comentários

01. Resposta: B

Atenção! Cuidado para não confundir o que dispõe o art. 193 da CF/88, tendo em vista que assinala como base da ordem social apenas o primado do trabalho, sendo o bem-estar e a justiça sociais seus objetivos.

CAPÍTULO II DA SEGURIDADE SOCIAL SEÇÃO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.

Parágrafo único. Compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base nos seguintes objetivos:

- I - universalidade da cobertura e do atendimento;
- II - uniformidade e equivalência dos benefícios e serviços às populações urbanas e rurais;
- III - seletividade e distributividade na prestação dos benefícios e serviços;
- IV - irredutibilidade do valor dos benefícios;
- V - equidade na forma de participação no custeio;
- VI - diversidade da base de financiamento;

VII - caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados.

Art. 195. A seguridade social será financiada por toda a sociedade, de forma direta e indireta, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das seguintes contribuições sociais: (Vide Emenda Constitucional nº 20, de 1998)

I - do empregador, da empresa e da entidade a ela equiparada na forma da lei, incidentes sobre:

- a) a folha de salários e demais rendimentos do trabalho pagos ou creditados, a qualquer título, à pessoa física que lhe preste serviço, mesmo sem vínculo empregatício;
- b) a receita ou o faturamento;
- c) o lucro;

II - do trabalhador e dos demais segurados da previdência social, não incidindo contribuição sobre aposentadoria e pensão concedidas pelo regime geral de previdência social de que trata o art. 201;

III - sobre a receita de concursos de prognósticos.

IV - do importador de bens ou serviços do exterior, ou de quem a lei a ele equiparar.

§ 1º - As receitas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios destinadas à seguridade social constarão dos respectivos orçamentos, não integrando o orçamento da União.

§ 2º - A proposta de orçamento da seguridade social será elaborada de forma integrada pelos órgãos responsáveis pela saúde, previdência social e assistência social, tendo em vista as metas e prioridades estabelecidas na lei de diretrizes orçamentárias, assegurada a cada área a gestão de seus recursos.

§ 3º - A pessoa jurídica em débito com o sistema da seguridade social, como estabelecido em lei, não poderá contratar com o Poder Público nem dele receber benefícios ou incentivos fiscais ou creditícios. (Vide Medida Provisória nº 526, de 2011) (Vide Lei nº 12.453, de 2011)

§ 4º - A lei poderá instituir outras fontes destinadas a garantir a manutenção ou expansão da seguridade social, obedecido o disposto no art. 154, I.

§ 5º - Nenhum benefício ou serviço da seguridade social poderá ser criado, majorado ou estendido sem a correspondente fonte de custeio total.

§ 6º - As contribuições sociais de que trata este artigo só poderão ser exigidas após decorridos noventa dias da data da publicação da lei que as houver instituído ou modificado, não se lhes aplicando o disposto no art. 150, III, "b".

§ 7º - São isentas de contribuição para a seguridade social as entidades beneficentes de assistência social que atendam às exigências estabelecidas em lei.

§ 8º O produtor, o parceiro, o meeiro e o arrendatário rurais e o pescador artesanal, bem como os respectivos cônjuges, que exerçam suas atividades em regime de economia familiar, sem empregados



permanentes, contribuirão para a seguridade social mediante a aplicação de uma alíquota sobre o resultado da comercialização da produção e farão jus aos benefícios nos termos da lei.

§ 9º As contribuições sociais previstas no inciso I do caput deste artigo poderão ter alíquotas ou bases de cálculo diferenciadas, em razão da atividade econômica, da utilização intensiva de mão-de-obra, do porte da empresa ou da condição estrutural do mercado de trabalho.

§ 10. A lei definirá os critérios de transferência de recursos para o sistema único de saúde e ações de assistência social da União para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e dos Estados para os Municípios, observada a respectiva contrapartida de recursos.

§ 11. É vedada a concessão de remissão ou anistia das contribuições sociais de que tratam os incisos I, a, e II deste artigo, para débitos em montante superior ao fixado em lei complementar.

§ 12. A lei definirá os setores de atividade econômica para os quais as contribuições incidentes na forma dos incisos I, b; e IV do caput, serão não-cumulativas.

§ 13. Aplica-se o disposto no § 12 inclusive na hipótese de substituição gradual, total ou parcial, da contribuição incidente na forma do inciso I, a, pela incidente sobre a receita ou o faturamento.

Questões

01. (Prefeitura de Natal/RN - Advogado - IDECAN) Estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil que compete ao Poder Público, nos termos da lei, organizar a seguridade social, com base em alguns objetivos. Dentre os objetivos citados está o caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação:

- (A) Da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nos órgãos colegiados.
- (B) Dos aposentados, dos servidores, da comunidade e dos empresários, nos órgãos colegiados.
- (C) Dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados
- (D) Dos aposentados, dos pensionistas, dos contribuintes e dos empregadores, nos órgãos colegiados.

02. (EBSERH - Fisioterapeuta - INSTITUTO AOCP) De acordo com o que dispõe a Constituição Federal, a proposta de orçamento da seguridade social será elaborada

(A) de forma integrada pelos órgãos responsáveis pela saúde, previdência social e assistência social, tendo em vista as metas e prioridades estabelecidas na lei de diretrizes orçamentárias, assegurada a cada área a gestão de seus recursos.

(B) de forma integrada pelos órgãos responsáveis pela saúde, educação, previdência social e assistência social, tendo em vista as metas e prioridades estabelecidas na lei de diretrizes orçamentárias, ficando a gestão dos recursos de cada área sob a competência exclusiva do Ministério da Saúde.

(C) pelo órgão responsável pela previdência social, tendo em vista as metas e prioridades estabelecidas na lei de diretrizes orçamentárias para saúde e assistência social, ficando a gestão dos recursos sob a competência exclusiva do Ministério da Previdência Social.

(D) pelo órgão responsável pela previdência social, tendo em vista as metas e prioridades estabelecidas na lei de diretrizes orçamentárias para saúde, educação e assistência social assegurada a cada área a gestão de seus recursos.

(E) de forma integrada pelos órgãos responsáveis pela saúde, educação, previdência social e assistência social, tendo em vista as metas e prioridades estabelecidas na lei de diretrizes orçamentárias, assegurada a cada área a gestão de seus recursos.

Gabarito

01.C/ 02.A.

Comentários

01. Resposta: C

Assim, dispõe o art. 194, VII, da CF: “caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados”.

02. Resposta: A

Art. 195, §2º, da CF/88. A proposta de orçamento da seguridade social será elaborada de forma integrada pelos órgãos responsáveis pela saúde, previdência social e assistência social, tendo em vista

as metas e prioridades estabelecidas na lei de diretrizes orçamentárias, assegurada a cada área a gestão de seus recursos.

SEÇÃO II DA SAÚDE

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Art. 197. São de relevância pública as ações e serviços de saúde, cabendo ao Poder Público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita diretamente ou através de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado.

Art. 198. As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - descentralização, com direção única em cada esfera de governo;

II - atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais;

III - participação da comunidade.

§ 1º. O sistema único de saúde será financiado, nos termos do art. 195, com recursos do orçamento da seguridade social, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além de outras fontes.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão, anualmente, em ações e serviços públicos de saúde recursos mínimos derivados da aplicação de percentuais calculados sobre:

I - no caso da União, a receita corrente líquida do respectivo exercício financeiro, não podendo ser inferior a 15% (quinze por cento); (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 86, de 2015)

II - no caso dos Estados e do Distrito Federal, o produto da arrecadação dos impostos a que se refere o art. 155 e dos recursos de que tratam os arts. 157 e 159, inciso I, alínea a, e inciso II, deduzidas as parcelas que forem transferidas aos respectivos Municípios;

III - no caso dos Municípios e do Distrito Federal, o produto da arrecadação dos impostos a que se refere o art. 156 e dos recursos de que tratam os arts. 158 e 159, inciso I, alínea b e § 3º.

§ 3º Lei complementar, que será reavaliada pelo menos a cada cinco anos, estabelecerá:

I - os percentuais de que tratam os incisos II e III do § 2º; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 86, de 2015)

II - os critérios de rateio dos recursos da União vinculados à saúde destinados aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, e dos Estados destinados a seus respectivos Municípios, objetivando a progressiva redução das disparidades regionais;

III - as normas de fiscalização, avaliação e controle das despesas com saúde nas esferas federal, estadual, distrital e municipal;

IV - (Revogado). (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 86, de 2015)

§ 4º Os gestores locais do sistema único de saúde poderão admitir agentes comunitários de saúde e agentes de combate às endemias por meio de processo seletivo público, de acordo com a natureza e complexidade de suas atribuições e requisitos específicos para sua atuação.

§ 5º Lei federal disporá sobre o regime jurídico, o piso salarial profissional nacional, as diretrizes para os Planos de Carreira e a regulamentação das atividades de agente comunitário de saúde e agente de combate às endemias, competindo à União, nos termos da lei, prestar assistência financeira complementar aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, para o cumprimento do referido piso salarial.

§ 6º Além das hipóteses previstas no § 1º do art. 41 e no § 4º do art. 169 da Constituição Federal, o servidor que exerça funções equivalentes às de agente comunitário de saúde ou de agente de combate às endemias poderá perder o cargo em caso de descumprimento dos requisitos específicos, fixados em lei, para o seu exercício.

Art. 199. A assistência à saúde é livre à iniciativa privada.

§ 1º - As instituições privadas poderão participar de forma complementar do sistema único de saúde, segundo diretrizes deste, mediante contrato de direito público ou convênio, tendo preferência as entidades filantrópicas e as sem fins lucrativos.

§ 2º - É vedada a destinação de recursos públicos para auxílios ou subvenções às instituições privadas com fins lucrativos.

§ 3º - É vedada a participação direta ou indireta de empresas ou capitais estrangeiros na assistência à saúde no País, salvo nos casos previstos em lei.

§ 4º - A lei disporá sobre as condições e os requisitos que facilitem a remoção de órgãos, tecidos e substâncias humanas para fins de transplante, pesquisa e tratamento, bem como a coleta, processamento e transfusão de sangue e seus derivados, sendo vedado todo tipo de comercialização.

Art. 200. Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei:

I - controlar e fiscalizar procedimentos, produtos e substâncias de interesse para a saúde e participar da produção de medicamentos, equipamentos, imunobiológicos, hemoderivados e outros insumos;

II - executar as ações de vigilância sanitária e epidemiológica, bem como as de saúde do trabalhador;

III - ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde;

IV - participar da formulação da política e da execução das ações de saneamento básico;

V - incrementar, em sua área de atuação, o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

VI - fiscalizar e inspecionar alimentos, compreendido o controle de seu teor nutricional, bem como bebidas e águas para consumo humano;

VII - participar do controle e fiscalização da produção, transporte, guarda e utilização de substâncias e produtos psicoativos, tóxicos e radioativos;

VIII - colaborar na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho.

Questões

01. (MPE/SP - Analista Técnico Científico - Pedagogo - VUNESP) Nos termos do artigo 196 da Constituição Federal de 1988, a saúde, no Brasil, é dever do Estado, garantido mediante

(A) atendimento especializado, voltado à população em situação de vulnerabilidade econômica e social.

(B) atendimento regionalizado, o mais próximo da residência, a toda a população.

(C) atendimento diferenciado a cada faixa etária da população.

(D) acesso universal igualitário às ações e aos serviços voltados à promoção da saúde, à proteção e à recuperação.

(E) política pública centralizada de atendimento à população, com prioridade ao primeiro ano de vida

02. (MPE/SP - Analista Técnico Científico - Pedagogo - VUNESP) A Constituição Federal de 1988 (art.197) estabelece que são de relevância pública as ações e serviços de saúde pública, cabendo ao Poder Público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita

(A) diretamente ou por meio de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado.

(B) por empresas filantrópicas, exclusivamente em convênio com o Governo Federal.

(C) pelos Estados, que poderão estabelecer convênio, desde que autorizados pelo Governo Federal.

(D) diretamente pelos serviços terceirizados contratados unicamente pelo Governo Federal.

(E) por pessoas físicas, desde que credenciadas pelo Ministério da Saúde.

03. (MPE/SP - Analista Técnico Científico - Pedagogo - VUNESP) A Constituição Federal de 1988, quando trata do atendimento à saúde, em seu artigo 198, inciso II, estabelece prioridade às atividades

(A) curativas.

(B) preventivas.

(C) coletivas.

(D) assistencialistas.

(E) comunitárias.

04. (MPE-SC - Promotor de Justiça - MPE-SC) Julgue o item a seguir:

A Constituição Federal estabeleceu que a assistência à saúde é livre à iniciativa privada, sendo vedada, contudo, a destinação de recursos públicos para auxílios ou subvenções às instituições privadas com fins lucrativos.

(A) Certo (B) Errado

05. (Instituto Nacional de Câncer - Analista em Ciência e Tecnologia Júnior - IDECAN/2017) Segundo a Constituição Federal, em seu Artigo 196, a saúde é direito de todos e dever do Estado mediante:



- I. Políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença.
II. Acesso universal e igualitário.
III. Serviços de promoção e proteção à saúde.
Está(ão) correta(s) a(s) alternativa(s)
(A) I, II e III.
(B) I, apenas.
(C) III, apenas.
(D) I e III, apenas.

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: D

É o que dispõe o art. 196 da CF/88.

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

02. Resposta: A

É o que dispõe o art. 197 da CF/88.

Art. 197. São de relevância pública as ações e serviços de saúde, cabendo ao Poder Público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita diretamente ou através de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado.

03. Resposta: B

Dispõe o art. 198, II, da CF/88: As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes: II - atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais.

04. Resposta: A

É o que dispõe o art. 199, §2º, da CF/88.

05. Resposta: A

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante **políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença** e de outros agravos e ao **acesso universal e igualitário** às ações e **serviços para sua promoção, proteção** e recuperação.

SEÇÃO III DA PREVIDÊNCIA SOCIAL

Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, nos termos da lei, a:

- I - cobertura dos eventos de doença, invalidez, morte e idade avançada;
- II - proteção à maternidade, especialmente à gestante;
- III - proteção ao trabalhador em situação de desemprego involuntário;
- IV - salário-família e auxílio-reclusão para os dependentes dos segurados de baixa renda;
- V - pensão por morte do segurado, homem ou mulher, ao cônjuge ou companheiro e dependentes, observado o disposto no § 2º.

§ 1º É vedada a adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos beneficiários do regime geral de previdência social, ressalvados os casos de atividades exercidas sob condições especiais que prejudiquem a saúde ou a integridade física e quando se tratar de segurados portadores de deficiência, nos termos definidos em lei complementar.

§ 2º Nenhum benefício que substitua o salário de contribuição ou o rendimento do trabalho do segurado terá valor mensal inferior ao salário mínimo.



§ 3º Todos os salários de contribuição considerados para o cálculo de benefício serão devidamente atualizados, na forma da lei.

§ 4º É assegurado o reajustamento dos benefícios para preservar-lhes, em caráter permanente, o valor real, conforme critérios definidos em lei.

§ 5º É vedada a filiação ao regime geral de previdência social, na qualidade de segurado facultativo, de pessoa participante de regime próprio de previdência.

§ 6º A gratificação natalina dos aposentados e pensionistas terá por base o valor dos proventos do mês de dezembro de cada ano.

§ 7º É assegurada aposentadoria no regime geral de previdência social, nos termos da lei, obedecidas as seguintes condições:

I - trinta e cinco anos de contribuição, se homem, e trinta anos de contribuição, se mulher;

II - sessenta e cinco anos de idade, se homem, e sessenta anos de idade, se mulher, reduzido em cinco anos o limite para os trabalhadores rurais de ambos os sexos e para os que exerçam suas atividades em regime de economia familiar, nestes incluídos o produtor rural, o garimpeiro e o pescador artesanal.

§ 8º Os requisitos a que se refere o inciso I do parágrafo anterior serão reduzidos em cinco anos, para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio.

§ 9º Para efeito de aposentadoria, é assegurada a contagem recíproca do tempo de contribuição na administração pública e na atividade privada, rural e urbana, hipótese em que os diversos regimes de previdência social se compensarão financeiramente, segundo critérios estabelecidos em lei.

§ 10. Lei disciplinará a cobertura do risco de acidente do trabalho, a ser atendida concorrentemente pelo regime geral de previdência social e pelo setor privado.

§ 11. Os ganhos habituais do empregado, a qualquer título, serão incorporados ao salário para efeito de contribuição previdenciária e consequente repercussão em benefícios, nos casos e na forma da lei.

§ 12. Lei disporá sobre sistema especial de inclusão previdenciária para atender a trabalhadores de baixa renda e àqueles sem renda própria que se dediquem exclusivamente ao trabalho doméstico no âmbito de sua residência, desde que pertencentes a famílias de baixa renda, garantindo-lhes acesso a benefícios de valor igual a um salário-mínimo.

§ 13. O sistema especial de inclusão previdenciária de que trata o § 12 deste artigo terá alíquotas e carências inferiores às vigentes para os demais segurados do regime geral de previdência social.

Art. 202. O regime de previdência privada, de caráter complementar e organizado de forma autônoma em relação ao regime geral de previdência social, será facultativo, baseado na constituição de reservas que garantam o benefício contratado, e regulado por lei complementar.

§ 1º A lei complementar de que trata este artigo assegurará ao participante de planos de benefícios de entidades de previdência privada o pleno acesso às informações relativas à gestão de seus respectivos planos.

§ 2º As contribuições do empregador, os benefícios e as condições contratuais previstas nos estatutos, regulamentos e planos de benefícios das entidades de previdência privada não integram o contrato de trabalho dos participantes, assim como, à exceção dos benefícios concedidos, não integram a remuneração dos participantes, nos termos da lei.

§ 3º É vedado o aporte de recursos a entidade de previdência privada pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, suas autarquias, fundações, empresas públicas, sociedades de economia mista e outras entidades públicas, salvo na qualidade de patrocinador, situação na qual, em hipótese alguma, sua contribuição normal poderá exceder a do segurado.

§ 4º Lei complementar disciplinará a relação entre a União, Estados, Distrito Federal ou Municípios, inclusive suas autarquias, fundações, sociedades de economia mista e empresas controladas direta ou indiretamente, enquanto patrocinadoras de entidades fechadas de previdência privada, e suas respectivas entidades fechadas de previdência privada.

§ 5º A lei complementar de que trata o parágrafo anterior aplicar-se-á, no que couber, às empresas privadas permissionárias ou concessionárias de prestação de serviços públicos, quando patrocinadoras de entidades fechadas de previdência privada.

§ 6º A lei complementar a que se refere o § 4º deste artigo estabelecerá os requisitos para a designação dos membros das diretorias das entidades fechadas de previdência privada e disciplinará a inserção dos participantes nos colegiados e instâncias de decisão em que seus interesses sejam objeto de discussão e deliberação.



SEÇÃO IV DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

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

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Parágrafo único. É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a programa de apoio à inclusão e promoção social até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de:

- I - despesas com pessoal e encargos sociais;
- II - serviço da dívida;
- III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados.

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO

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.

Art. 206. 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 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 da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

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 - 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.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, 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;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

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

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 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 é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

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

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Vide Decreto nº 6.003, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

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

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

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

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

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

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

Questões

01. (IF/PI - Professor - Administração) A Constituição Federal de 1988, também denominada de Constituição Cidadã, estabeleceu no Capítulo III, especificamente no Art. 206, os princípios que regem o ensino no Brasil. Dentre estes, a gestão do ensino público passou a ser:

(A) Autônoma e livre de qualquer poder, considerando os princípios de igualdade e liberdade do ensino.

(B) Democrática em todos estabelecimentos de ensino públicos e privados.

(C) Democrática do ensino público, na forma da lei.

(D) Oligárquica em todas as escolas em conformidade com o projeto pedagógico de cada escola.

(E) Participativa e democrática em todas as instituições de ensino, em consonância com o que preconiza o direito público.

02. (IF/TO - Técnico de laboratório - 2017) Considerando as normas constitucionais sobre a educação, assinale a alternativa INCORRETA.

(A) As instituições de pesquisa científica e tecnológica gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

(B) O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo do cidadão.

(C) O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou de sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

(D) É vedado às instituições de pesquisa científica e tecnológica admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros.

(E) A gestão democrática do ensino público é um dos princípios do sistema educacional brasileiro.



Gabarito

01.C / 02.D.

Comentários

01. Resposta: C

Nos termos do art. 206, VI, da CF/88, o ensino será ministrado, dentre outros princípios, na gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

02. Resposta: D

Conforme o que prevê o art. 207, da CF/88: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica”.

SEÇÃO II DA CULTURA

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II produção, promoção e difusão de bens culturais;
- III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV democratização do acesso aos bens de cultura;
- V valorização da diversidade étnica e regional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º - Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º - Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

§ 6º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de:

- I - despesas com pessoal e encargos sociais;
- II - serviço da dívida;
- III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados.



Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

§ 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios:

- I - diversidade das expressões culturais;
- II - universalização do acesso aos bens e serviços culturais;
- III - fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais;
- IV - cooperação entre os entes federados, os agentes públicos e privados atuantes na área cultural;
- V - integração e interação na execução das políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas;
- VI - complementaridade nos papéis dos agentes culturais;
- VII - transversalidade das políticas culturais;
- VIII - autonomia dos entes federados e das instituições da sociedade civil;
- IX - transparência e compartilhamento das informações;
- X - democratização dos processos decisórios com participação e controle social;
- XI - descentralização articulada e pactuada da gestão, dos recursos e das ações;
- XII - ampliação progressiva dos recursos contidos nos orçamentos públicos para a cultura.

§ 2º Constitui a estrutura do Sistema Nacional de Cultura, nas respectivas esferas da Federação:

- I - órgãos gestores da cultura;
- II - conselhos de política cultural;
- III - conferências de cultura;
- IV - comissões intergestores;
- V - planos de cultura;
- VI - sistemas de financiamento à cultura;
- VII - sistemas de informações e indicadores culturais;
- VIII - programas de formação na área da cultura; IX - sistemas setoriais de cultura.

§ 3º Lei federal disporá sobre a regulamentação do Sistema Nacional de Cultura, bem como de sua articulação com os demais sistemas nacionais ou políticas setoriais de governo.

§ 4º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de cultura em leis próprias.

SEÇÃO III DO DESPORTO

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

- I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;
- II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;
- III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional;
- IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

§ 1º - O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.

§ 2º - A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

§ 3º - O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

Questão

01. (IF/BA - Auxiliar em Administração - FUNRIO/2016) É dever do Estado, nos termos da Constituição da República, fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, devendo ser observado

- (A) o tratamento igualitário para o desporto profissional e o não-profissional.
- (B) o incentivo às atividades desportivas oriundas de outros países.
- (C) a destinação de recursos públicos ao desporto educacional de forma não prioritária.
- (D) a submissão das entidades desportivas, quanto a sua organização e funcionamento.
- (E) a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.



Gabarito

01.E.

Comentário

01. Resposta: E

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;

II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional;

IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

CAPÍTULO IV **DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO** **(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)**

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 1º A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 2º - A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 4º - A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§ 5º - É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

§ 6º O Estado, na execução das atividades previstas no caput, estimulará a articulação entre entes, tanto públicos quanto privados, nas diversas esferas de governo. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 7º O Estado promoverá e incentivará a atuação no exterior das instituições públicas de ciência, tecnologia e inovação, com vistas à execução das atividades previstas no caput. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e socioeconômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. O Estado estimulará a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação, a atuação dos inventores independentes e a criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 219-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão firmar instrumentos de cooperação com órgãos e entidades públicos e com entidades privadas, inclusive para o compartilhamento de recursos humanos especializados e capacidade instalada, para a execução de projetos de pesquisa, de desenvolvimento científico e tecnológico e de inovação, mediante contrapartida financeira ou não financeira assumida pelo ente beneficiário, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)



Art. 219-B. O Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI) será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto públicos quanto privados, com vistas a promover o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 1º Lei federal disporá sobre as normas gerais do SNCTI. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios legislarão concorrentemente sobre suas peculiaridades. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Questão

01. (MPE/MG - Promotor de Justiça Substituto - FUNDEP/Gestão de Concursos/2017) Sobre a pesquisa, ciência, tecnologia e inovação, previstas na Constituição Federal, é INCORRETO dizer:

(A) O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação.

(B) A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação.

(C) A pesquisa de inovação voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

(D) É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

Gabarito

01.C.

Comentário

01. Resposta: C

De acordo com o que dispõe o art. 218, §2º, da CF/88, onde consta “pesquisa de inovação” deveria ter constado “pesquisa tecnológica”. Deste modo, está incorreta essa afirmativa.

CAPÍTULO V DA COMUNICAÇÃO SOCIAL

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 1º - Nenhuma lei conterà dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV.

§ 2º - É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

§ 3º - Compete à lei federal:

I - regular as diversões e espetáculos públicos, cabendo ao Poder Público informar sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada;

II - estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no art. 221, bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.

§ 4º - A propaganda comercial de tabaco, bebidas alcoólicas, agrotóxicos, medicamentos e terapias estará sujeita a restrições legais, nos termos do inciso II do parágrafo anterior, e conterà, sempre que necessário, advertência sobre os malefícios decorrentes de seu uso.

§ 5º - Os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio.

§ 6º - A publicação de veículo impresso de comunicação independe de licença de autoridade.

Art. 221. A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;

II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;

IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Art. 222. A propriedade de empresa jornalística e de radiodifusão sonora e de sons e imagens é privativa de brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, ou de pessoas jurídicas constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sede no País.

§ 1º Em qualquer caso, pelo menos setenta por cento do capital total e do capital votante das empresas jornalísticas e de radiodifusão sonora e de sons e imagens deverá pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, que exercerão obrigatoriamente a gestão das atividades e estabelecerão o conteúdo da programação.

§ 2º A responsabilidade editorial e as atividades de seleção e direção da programação veiculada são privativas de brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, em qualquer meio de comunicação social.

§ 3º Os meios de comunicação social eletrônica, independentemente da tecnologia utilizada para a prestação do serviço, deverão observar os princípios enunciados no art. 221, na forma de lei específica, que também garantirá a prioridade de profissionais brasileiros na execução de produções nacionais.

§ 4º Lei disciplinará a participação de capital estrangeiro nas empresas de que trata o § 1º.

§ 5º As alterações de controle societário das empresas de que trata o § 1º serão comunicadas ao Congresso Nacional.

Art. 223. Compete ao Poder Executivo outorgar e renovar concessão, permissão e autorização para o serviço de radiodifusão sonora e de sons e imagens, observado o princípio da complementaridade dos sistemas privado, público e estatal.

§ 1º - O Congresso Nacional apreciará o ato no prazo do art. 64, § 2º e § 4º, a contar do recebimento da mensagem.

§ 2º - A não renovação da concessão ou permissão dependerá de aprovação de, no mínimo, dois quintos do Congresso Nacional, em votação nominal.

§ 3º - O ato de outorga ou renovação somente produzirá efeitos legais após deliberação do Congresso Nacional, na forma dos parágrafos anteriores.

§ 4º - O cancelamento da concessão ou permissão, antes de vencido o prazo, depende de decisão judicial.

§ 5º - O prazo da concessão ou permissão será de dez anos para as emissoras de rádio e de quinze para as de televisão.

Art. 224. Para os efeitos do disposto neste capítulo, o Congresso Nacional instituirá, como seu órgão auxiliar, o Conselho de Comunicação Social, na forma da lei.

Questão

01. (DPE/MA - Defensor Público - FCC) Entre os princípios que, nos termos do texto constitucional, devem ser observados na produção e programação das emissoras de rádio e televisão, encontram-se:

(A) diversidade das expressões culturais; e fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais.

(B) preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; e acesso à informação sobre a natureza dos programas, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada.

(C) diversidade das expressões culturais; e promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação.

(D) respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família; e promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação.

(E) regionalização da produção jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei; e fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais.

Gabarito

01.D.



Comentário

01. Resposta: D

É o que dispõe o artigo 221 da CF/88:

Art. 221. A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

- I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;
- II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;
- III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;
- IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

CAPÍTULO VI DO MEIO AMBIENTE

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

I - preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas; (Regulamento)

II - preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;

III - definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;

IV - exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;

V - controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente; (Regulamento)

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.

§ 2º Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

§ 3º As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

§ 4º A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

§ 5º São indisponíveis as terras devolutas ou arrecadadas pelos Estados, por ações discriminatórias, necessárias à proteção dos ecossistemas naturais.

§ 6º As usinas que operem com reator nuclear deverão ter sua localização definida em lei federal, sem o que não poderão ser instaladas.

§ 7º Para fins do disposto na parte final do inciso VII do § 1º deste artigo, não se consideram cruéis as práticas desportivas que utilizem animais, desde que sejam manifestações culturais, conforme o § 1º do art. 215 desta Constituição Federal, registradas como bem de natureza imaterial integrante do patrimônio cultural brasileiro, devendo ser regulamentadas por lei específica que assegure o bem-estar dos animais envolvidos. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 96, de 2017)



Questões

01. (PGE/RN - Procurador do Estado de Terceira Classe - FCC) Segundo a Constituição Federal, (A) todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, facultando-se ao Poder Público defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

(B) todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

(C) todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso especial do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

(D) todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso especial do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se apenas à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

(E) todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso especial do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se apenas ao Poder Público o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

02. (TJ/PR - Juiz - NC-UFPR) De acordo com o art. 225, § 4º da Constituição Federal são patrimônio nacional:

(A) As Dunas Litorâneas, os Manguezais, a Serra do Mar e a Mata Atlântica.

(B) A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira.

(C) A Floresta Amazônica brasileira, o Pantanal Mato-Grossense, a Caatinga e as Reservas Indígenas.

(D) A Mata Atlântica, o Pantanal Mato-Grossense, os Manguezais, os Lençóis Maranhenses e as Bacias Hidrográficas.

03. (Prefeitura de Porto Ferreira/SP - Procurador Jurídico - VUNESP/2017) É correto afirmar que a Constituição Federal dispõe, sobre o meio ambiente, que

(A) incumbe à coletividade definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos.

(B) incumbe aos órgãos ambientais, na forma definida pelo Poder Público, exigir, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental.

(C) aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

(D) as condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados, respondendo as pessoas jurídicas em caso de condenação de seus agentes.

(E) compete privativamente à União legislar sobre responsabilidade por dano ao meio ambiente.

04. (IGP/RS - Perito Criminal - Química/ Engenharia Química - FUNDATEC/2017) Assinale a alternativa que contém todos os entes elencados como patrimônio nacional pelo art. 225 da Constituição Federal Brasileira.

(A) Sertão, Caatinga, Serra do Mar, Mata de Araucárias e Zona Costeira.

(B) Floresta Amazônica brasileira, Mata Atlântica, Serra do Mar, Pantanal Mato-Grossense e Zona Costeira.

(C) Floresta Amazônica brasileira, Caatinga, Tundra brasileira, Mata de Araucárias e Sertão.

(D) Mata de Araucárias, Tundra brasileira, Serra do Mar, Pantanal Mato-Grossense e Cerrado.

(E) Sertão, Mata Atlântica, Caatinga, Cerrado e Zona Costeira.

Gabarito

01.C/ 02.B/ 03.C/ 04.B.

Comentários

01. Resposta: C

“Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.”

O erro das demais:

- a) “facultando-se ao Poder Público”. Além disso, não fala sobre o dever também imposto à coletividade.
- c) “bem de uso especial”
- d) “bem de uso especial” e “apenas à coletividade”
- e) “bem de uso especial” e “apenas ao Poder Público”

02. Resposta: B

Art. 225, § 4º CF - A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

03. Resposta: C

É a exata redação do que prevê o art. 225, § 2º, CF/88: “Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei”.

04. Resposta: B

Dispõe o art. 225, §4º, da CF/88: “A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira **são patrimônio nacional**, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais”.

CAPÍTULO VII

Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º - O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º - O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio.

§ 7º - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens



e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º - O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 4º - A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º - A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º - Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º - No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

§ 8º A lei estabelecerá:

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

Art. 230. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.

§ 1º - Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares.

§ 2º - Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos.

Questões

01. (Prefeitura de Palmas/TO - Procurador Municipal - COPESE - UFT/2016) Considerando o estabelecido na Constituição Federal de 1988, indique a alternativa INCORRETA.

(A) O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

(B) O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo, entre outro, ao preceito de aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil.

(C) Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos intermunicipais e interestaduais.

(D) A lei estabelecerá o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens e o Plano Nacional de Juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas.



02. (PC/DF - Perito Criminal - IADES/2016) A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado e está preconizada pela Constituição Federal. Em relação ao texto constitucional, assinale a alternativa correta.

- (A) Como entidade familiar entende-se, também, a comunidade formada por duas pessoas do mesmo gênero.
- (B) Como entidade familiar entende-se, também, a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.
- (C) O casamento religioso deixa de ter efeito civil.
- (D) Para efeito da proteção do Estado, não deve a lei facilitar a conversão da união estável em casamento.
- (E) A união estável pode ser dissolvida pelo divórcio.

03. (TJ/RS - Outorga de Delegação de Serviços Notariais e Registrais - FAURGS) A questão refere-se à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Tendo em vista a previsão do caput do artigo 227, assinale a alternativa que contém assertiva INCORRETA.

- (A) É dever da família e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à vida, à moradia, à saúde e à alimentação.
- (B) É dever do Estado e da sociedade assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à educação, ao lazer e à profissionalização.
- (C) É dever da família e da sociedade colocar a salvo de toda a forma de violência, crueldade e opressão a criança, o adolescente e o jovem.
- (D) É dever da sociedade e do Estado colocar a salvo de toda a forma de negligência, discriminação e exploração a criança, o adolescente e o jovem.

04. (Prefeitura de Pelotas/RS - Conselheiro Tutelar - MGA) Em relação aos parágrafos do Art. 226, da Constituição Federal de 1988, analise as afirmativas.

- I - O casamento é civil e gratuita a celebração.
 - II - O casamento religioso não tem efeito civil, nos termos da lei.
 - III - Para efeito da proteção do Estado, não é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei restringir sua conversão em casamento.
 - IV - Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.
- Assinale a alternativa CORRETA.
- (a) Somente I está correta.
 - (b) I e IV estão corretas.
 - (c) II, III e IV estão corretas.
 - (d) Todas as afirmativas estão corretas.

05. (PC/CE - Inspetor de Polícia Civil de 1ª Classe - VUNESP) É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Nos termos do artigo 227 da Constituição Federal, esse dever é assegurado

- (A) com prioridade relativa, uma vez que outros grupos vulneráveis, como idosos e deficientes físicos, têm prioridade sobre os direitos das crianças e dos adolescentes
- (B) com prioridade relativa, uma vez que pode deixar de ser praticado em razão do uso de verba pública na área da saúde em prol de toda a população
- (C) com a máxima efetividade possível, assegurada a discricionariedade do Poder Executivo quanto à execução das ações sociais.
- (D) com absoluta prioridade.
- (E) mediante a proibição para admissão ao trabalho do menor de dezoito anos.

Gabarito

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



Comentários

01. Resposta: C

Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos, e não dos transportes coletivos intermunicipais e interestaduais. É o que dispõe o art. 230, §2º, da CF/88.

02. Resposta: B

Atenção! A questão solicita que se tenha por base o “texto constitucional”, deste modo, somente está de acordo com o que prevê a CF/88, o que consta na alternativa “B”. É o que dispõe o seu art. 226, §4º.

03. Resposta: A.

A alternativa “A” está incorreta, tendo em vista que a questão considera apenas a redação do “caput” do art. 227 da CF/88, no qual não é dever da família e do Estado assegurar o direito à moradia à criança, ao adolescente e ao jovem. Cabe lembrar que a obrigação do Estado em garantir o direito à moradia foi inserido na CF/88 pela Emenda Constitucional nº26/2000, no artigo 6º da norma.

04. Resposta: B.

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

(...)

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

05. Resposta: D.

Dispõe o “caput” do art. 227 da CF/88, que esse dever deve ser assegurado com absoluta prioridade.

CAPÍTULO VIII DOS ÍNDIOS

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Questão

01. (FUNAI - Conhecimentos Gerais - ESAF/2016) Sobre as disposições constitucionais pertinentes aos índios, assinale a opção correta.

(A) É função institucional do Ministério Público defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas.

(B) A União, os Estados e o Distrito Federal têm competência legislativa concorrente sobre populações indígenas.

(C) O Presidente da República tem a competência de autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos.

(D) Compete à Justiça do Trabalho processar e julgar a disputa sobre direitos indígenas.

(E) Os municípios possuem a atribuição de demarcar as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.

Gabarito

01. A.

Comentários

01. Resposta: A

Dispõe o art. 232 da CF/88. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS GERAIS

Art. 233. (Revogado)

Art. 234. É vedado à União, direta ou indiretamente, assumir, em decorrência da criação de Estado, encargos referentes a despesas com pessoal inativo e com encargos e amortizações da dívida interna ou externa da administração pública, inclusive da indireta.

Art. 235. Nos dez primeiros anos da criação de Estado, serão observadas as seguintes normas básicas:

I - a Assembleia Legislativa será composta de dezessete Deputados se a população do Estado for inferior a seiscentos mil habitantes, e de vinte e quatro, se igual ou superior a esse número, até um milhão e quinhentos mil;

II - o Governo terá no máximo dez Secretarias;

III - o Tribunal de Contas terá três membros, nomeados, pelo Governador eleito, dentre brasileiros de comprovada idoneidade e notório saber;

IV - o Tribunal de Justiça terá sete Desembargadores;

V - os primeiros Desembargadores serão nomeados pelo Governador eleito, escolhidos da seguinte forma:

a) cinco dentre os magistrados com mais de trinta e cinco anos de idade, em exercício na área do novo Estado ou do Estado originário;

b) dois dentre promotores, nas mesmas condições, e advogados de comprovada idoneidade e saber jurídico, com dez anos, no mínimo, de exercício profissional, obedecido o procedimento fixado na Constituição;

VI - no caso de Estado proveniente de Território Federal, os cinco primeiros Desembargadores poderão ser escolhidos dentre juizes de direito de qualquer parte do País;

VII - em cada Comarca, o primeiro Juiz de Direito, o primeiro Promotor de Justiça e o primeiro Defensor Público serão nomeados pelo Governador eleito após concurso público de provas e títulos;

VIII - até a promulgação da Constituição Estadual, responderão pela Procuradoria-Geral, pela Advocacia-Geral e pela Defensoria-Geral do Estado advogados de notório saber, com trinta e cinco anos de idade, no mínimo, nomeados pelo Governador eleito e demissíveis "ad nutum";

IX - se o novo Estado for resultado de transformação de Território Federal, a transferência de encargos financeiros da União para pagamento dos servidores optantes que pertenciam à Administração Federal ocorrerá da seguinte forma:

a) no sexto ano de instalação, o Estado assumirá vinte por cento dos encargos financeiros para fazer face ao pagamento dos servidores públicos, ficando ainda o restante sob a responsabilidade da União;

b) no sétimo ano, os encargos do Estado serão acrescidos de trinta por cento e, no oitavo, dos restantes cinquenta por cento;

X - as nomeações que se seguirem às primeiras, para os cargos mencionados neste artigo, serão disciplinadas na Constituição Estadual;

XI - as despesas orçamentárias com pessoal não poderão ultrapassar cinquenta por cento da receita do Estado.

Art. 236. Os serviços notariais e de registro são exercidos em caráter privado, por delegação do Poder Público. (Regulamento)

§ 1º - Lei regulará as atividades, disciplinará a responsabilidade civil e criminal dos notários, dos oficiais de registro e de seus prepostos, e definirá a fiscalização de seus atos pelo Poder Judiciário.

§ 2º - Lei federal estabelecerá normas gerais para fixação de emolumentos relativos aos atos praticados pelos serviços notariais e de registro.

§ 3º - O ingresso na atividade notarial e de registro depende de concurso público de provas e títulos, não se permitindo que qualquer serventia fique vaga, sem abertura de concurso de provimento ou de remoção, por mais de seis meses.

Art. 237. A fiscalização e o controle sobre o comércio exterior, essenciais à defesa dos interesses fazendários nacionais, serão exercidos pelo Ministério da Fazenda.

Art. 238. A lei ordenará a venda e revenda de combustíveis de petróleo, álcool carburante e outros combustíveis derivados de matérias-primas renováveis, respeitados os princípios desta Constituição.

Art. 239. A arrecadação decorrente das contribuições para o Programa de Integração Social, criado pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970, e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público, criado pela Lei Complementar nº 8, de 3 de dezembro de 1970, passa, a partir da promulgação desta Constituição, a financiar, nos termos que a lei dispuser, o programa do seguro-desemprego e o abono de que trata o § 3º deste artigo. (Regulamento).

§ 1º - Dos recursos mencionados no "caput" deste artigo, pelo menos quarenta por cento serão destinados a financiar programas de desenvolvimento econômico, através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, com critérios de remuneração que lhes preservem o valor.

§ 2º - Os patrimônios acumulados do Programa de Integração Social e do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público são preservados, mantendo-se os critérios de saque nas situações previstas nas leis específicas, com exceção da retirada por motivo de casamento, ficando vedada a distribuição da arrecadação de que trata o "caput" deste artigo, para depósito nas contas individuais dos participantes.

§ 3º - Aos empregados que percebam de empregadores que contribuem para o Programa de Integração Social ou para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público, até dois salários mínimos de remuneração mensal, é assegurado o pagamento de um salário mínimo anual, computado neste valor o rendimento das contas individuais, no caso daqueles que já participavam dos referidos programas, até a data da promulgação desta Constituição.

§ 4º - O financiamento do seguro-desemprego receberá uma contribuição adicional da empresa cujo índice de rotatividade da força de trabalho superar o índice médio da rotatividade do setor, na forma estabelecida por lei.

Art. 240. Ficam ressalvadas do disposto no art. 195 as atuais contribuições compulsórias dos empregadores sobre a folha de salários, destinadas às entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

Art. 241. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios disciplinarão por meio de lei os consórcios públicos e os convênios de cooperação entre os entes federados, autorizando a gestão associada de serviços públicos, bem como a transferência total ou parcial de encargos, serviços, pessoal e bens essenciais à continuidade dos serviços transferidos. .

Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

§ 2º - O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal.

Art. 243. As propriedades rurais e urbanas de qualquer região do País onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou a exploração de trabalho escravo na forma da lei serão expropriadas e destinadas à reforma agrária e a programas de habitação popular, sem qualquer indenização ao proprietário e sem prejuízo de outras sanções previstas em lei, observado, no que couber, o disposto no art. 5º. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 81, de 2014).

Parágrafo único. Todo e qualquer bem de valor econômico apreendido em decorrência do tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins e da exploração de trabalho escravo será confiscado e reverterá a fundo especial com destinação específica, na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 81, de 2014).

Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º.

Art. 245. A lei disporá sobre as hipóteses e condições em que o Poder Público dará assistência aos herdeiros e dependentes carentes de pessoas vitimadas por crime doloso, sem prejuízo da responsabilidade civil do autor do ilícito.

Art. 246. É vedada a adoção de medida provisória na regulamentação de artigo da Constituição cuja redação tenha sido alterada por meio de emenda promulgada entre 1º de janeiro de 1995 até a promulgação desta emenda, inclusive.

Art. 247. As leis previstas no inciso III do § 1º do art. 41 e no § 7º do art. 169 estabelecerão critérios e garantias especiais para a perda do cargo pelo servidor público estável que, em decorrência das atribuições de seu cargo efetivo, desenvolva atividades exclusivas de Estado.

Parágrafo único. Na hipótese de insuficiência de desempenho, a perda do cargo somente ocorrerá mediante processo administrativo em que lhe sejam assegurados o contraditório e a ampla defesa.

Art. 248. Os benefícios pagos, a qualquer título, pelo órgão responsável pelo regime geral de previdência social, ainda que à conta do Tesouro Nacional, e os não sujeitos ao limite máximo de valor fixado para os benefícios concedidos por esse regime observarão os limites fixados no art. 37, XI.

Art. 249. Com o objetivo de assegurar recursos para o pagamento de proventos de aposentadoria e pensões concedidas aos respectivos servidores e seus dependentes, em adição aos recursos dos respectivos tesouros, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão constituir fundos integrados pelos recursos provenientes de contribuições e por bens, direitos e ativos de qualquer natureza, mediante lei que disporá sobre a natureza e administração desses fundos.

Art. 250. Com o objetivo de assegurar recursos para o pagamento dos benefícios concedidos pelo regime geral de previdência social, em adição aos recursos de sua arrecadação, a União poderá constituir fundo integrado por bens, direitos e ativos de qualquer natureza, mediante lei que disporá sobre a natureza e administração desse fundo.

Brasília, 5 de outubro de 1988.



**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996³
LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

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)

**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;

³http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 06.08.2019.



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) (Vide parágrafo único do art. 2)

§ 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)

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.

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

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

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 criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- 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.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: [\(Regulamento\)](#)

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

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

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

IV - filantrópicas, na forma da lei.

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

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:

I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II - maior de trinta anos de idade;

III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV - amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V - [\(Vetado\)](#)

VI - que tenha prole.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e 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.

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

§ 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:

- 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 próprios 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.

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. 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'.

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)

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

I - (Revogado)

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

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. (SEAP/DF - Professor - IBFC) De acordo com o que disserta a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), julgue os itens a seguir:

I. A LDB reconhece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais. Por isso, a lei disserta, expressamente, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

II. A educação básica é obrigatória e gratuita dos 6 anos aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Sendo a educação infantil gratuita às crianças de até 6 anos de idade

III. O atendimento ao educando é previsto, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar e alimentação. Transporte e assistência à saúde não estão expressamente previstos na LDB 9394/96, sendo deixados à lei ordinária.

IV. É garantida a vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 anos de idade.

V. É garantido acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria, porém vedado acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

É correto o que afirma em:

(A) I, II e III, apenas.

(B) I e IV, apenas.

(C) II, III e V, apenas.

(D) I, IV e V, apenas.

02. (Prefeitura Municipal de Alumínio/SP - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - VUNESP) A Lei Federal nº 9.394, de 20.12.1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais,

(A) a construção de identidade das creches e pré-escolas com base nas diferenciações em relação à classe social das crianças.

(B) o atendimento obrigatório e gratuito no ensino fundamental e gratuidade extensiva apenas à Educação Infantil das crianças a partir dos 4 anos de idade.

(C) o atendimento em creches e pré-escolas pelos órgãos de assistência social, prioritariamente.



- (D) o entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos.
(E) a integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.

03. (TJ/GO - Analista Judiciário - Pedagogia - FGV) A educação escolar, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, é dever da família e do Estado.

Cabe ao Estado garantir, a partir da nova redação do Art. 4º da LDB instituída pela Lei nº 12.796, de 2013:

- (A) educação básica obrigatória e gratuita dos seis aos quatorze anos de idade;
- (B) educação infantil e ensino fundamental obrigatórios e gratuitos;
- (C) ensino fundamental e ensino médio obrigatórios e gratuitos;
- (D) educação básica obrigatória e gratuita a todos que desejarem cursá-la;
- (E) educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

04. (Pref. Mun. de Palhoça/SC - Professor de Educação Infantil) Assinale a alternativa FALSA:

- (A) A educação superior somente será ministrada em instituições de ensino superior públicas, com variados graus de abrangência ou especialização.
- (B) Os cursos de pós-graduação serão oferecidos em diversas instituições públicas ou privadas.
- (C) A educação superior será oferecida tanto em instituições públicas como nas privadas.
- (D) A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

05. (Pref. Mun. de Nova Friburgo/RJ - Secretário Escolar - EXATUS/PR) A questão é concernente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Nº 9394/96)". Segundo a LDB, a educação escolar compõe-se de:

- (A) Educação Básica e Educação Infantil.
- (B) Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- (C) Educação Básica e Educação Superior.
- (D) Educação Básica, Educação Infantil e Educação Superior.

06. (SEDUC/AM - Pedagogo - FGV) As opções a seguir apresentam destaques da Lei nº 9394/96, à exceção de uma. Assinale-a.

- (A) Flexibilidade do currículo - permite a incorporação de disciplinas considerando o contexto e a clientela.
- (B) Educação Artística e Ensino Religioso - disciplinas obrigatórias no Ensino Básico.
- (C) Jornada escolar no Ensino Fundamental - pelo menos quatro horas em sala de aula.
- (D) Educação Profissional - constitui um curso independente do Ensino Médio.
- (E) Educação organizada em dois níveis - Educação Básica e Educação Superior.

07. (IF/SP - Professor - Biologia) Segundo a Lei nº 9394, de 1996, a respeito do tema "diplomas", é incorreto afirmar que:

- (A) 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.
- (B) Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.
- (C) 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.
- (D) 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.
- (E) Os diplomas expedidos pelas universidades e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados pelo Conselho Nacional de Educação.

08. (INSS - Analista Pedagogia - FUNRIO) Segundo o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, em seu inciso VI, o controle de frequência dos alunos ficará a cargo da

- (A) secretaria de ensino municipal, conforme o disposto no seu regimento, e exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.



(B) secretaria de ensino estadual, conforme o disposto no seu regulamento, e exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.

(C) 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.

(D) escola, conforme o disposto no seu regimento, e exigida a frequência mínima de oitenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.

(E) secretaria de educação básica do MEC, conforme o disposto em regimento federal, e exigida a frequência mínima de oitenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.

09. (Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal - SEDF - Professor da Educação Básica - CESPE/2017) Tendo como referência a legislação educacional brasileira e do DF, julgue o item a seguir. A educação do campo é um ramo da educação básica cujo objetivo é profissionalizar os trabalhadores rurais.

(A) Certo (B) Errado

10. (Professor - Português - IFB/2017) No que concerne aos níveis e modalidades de educação e ensino, previstos na Lei nº 9394/96, pode-se afirmar que:

(A) A educação básica é formada pela educação infantil e pelo ensino fundamental.

(B) A educação escolar compõe-se de educação básica, média e superior.

(C) A escola poderá reclassificar os alunos tendo como base as normas curriculares gerais.

(D) A educação básica tem a finalidade de desenvolver o educando para o exercício da cidadania, sendo a educação média e média técnica meios para progressão no trabalho e em estudos posteriores.

(E) O calendário escolar do ensino básico deve ser obedecido em todo o território nacional, com a previsão de dois ciclos de férias escolares, em julho e em janeiro.

11. (IF/RR - Pedagogo - FUNCAB) A Educação Especial, de acordo com a LDB nº 9394/1996, determina para o aluno com necessidades especiais:

(A) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos idênticos aos dos alunos regulares.

(B) educação para o trabalho, para que as pessoas com deficiência possam competir igualmente no mercado de trabalho.

(C) aceleração para os superdotados, para concluir em menor tempo o programa escolar.

(D) acesso preferencial e prioritário aos benefícios dos programas sociais suplementares, destinados pelo Estado ao respectivo nível do ensino regular.

(E) direito a um atendimento educacional especializado, realizado exclusivamente em locais filantrópicos fora das classes regulares.

12. (PR-4/UFRJ - Pedagogo - Geral) Nos termos do Artigo 58º da LDB 9.394/96, em relação aos alunos com necessidades especiais, será oferecida educação especial com atendimento educacional, preferencialmente, em:

(A) escolas especiais da rede pública estadual, sempre atendendo às necessidades da família.

(B) escolas públicas particulares especiais, por meio de convênios, desde que não acarrete despesas para os cofres públicos.

(C) 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.

(D) rede regular de ensino, com consultórios especializados, em função da deficiência de cada aluno.

(E) escolas públicas conveniadas com hospitais, visando ao atendimento da patologia e à sequência do processo de ensino aprendizagem.

Gabarito

01.B / 02.E / 03.E / 04.A / 05.C / 06.B / 07.E / 08.C / 09.B / 10.C / 11.C / 12.C

Comentários

01. Resposta: B.

I- Correta: (Art. 1º §2º da Lei 9.394/96)

II- Errada: A educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e não dos 6 anos como escrito na afirmativa, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino



fundamental e ensino médio. Sendo a educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, e não 6 como afirmado, conforme a legislação pertinente.

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- Errada: O atendimento ao educando é previsto, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar e alimentação, transporte e assistência à saúde estão expressos na Lei 9.394/96, conforme:

Art. 4º. 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;

IV- Correta (Art. 4º, X da Lei 9.394/96)

V- Errada: É garantido acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria, e também o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, conforme o Art. 4º.V da Lei 9.394/96.

Art. 4º. V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

02. Resposta: E.

Conforme o artigo 30 da LDB, o qual dispõe:

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.

03. Resposta: E.

Para responder a questão, o candidato deverá ter domínio do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, que dispõem:

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;

[...]

04. Resposta: A.

O enunciado da questão exige que o candidato tenha conhecimento acerca do artigo 45 da LDB, o qual estabelece:

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

Portanto, a alternativa A está em desacordo com o disposto na legislação, pois A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

05. Resposta: C.

O artigo 21 da Lei 9.394/96 trata sobre a Educação Escolar, ela, como foi visto nos comentários não deve ser confundida com a Educação Básica, assim, a Educação Escolar é compreendida por:

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

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

II - educação superior.

06. Resposta: B.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação básica, trata em seu artigo 33:

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.

Assim, o artigo 33 da referida legislação trata o ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e não do ensino básico, por esse motivo, a questão B é a alternativa correta.

07. Resposta: E.

(A) Correta, Art. 36-D da Lei 9.394/96.

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.

(B) Correta, Art. 48 da Lei 9.394/96.

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

(C) Correta, Art. 48 § 2º da Lei 9.394/96.

Art. 48. § 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.

(D) Correta, Art., 48 § 3º da Lei 9.394/96.

Art. 48. § 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.

(E) Errado, Art. 48 § 1º da Lei 9.394/96.

Art. 48. § 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprios registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

08. Resposta: C.

O artigo 24, trata sobre as regras comuns da educação básica e, em seu inciso VI, dispõe sobre o controle de frequência, o qual estabelece:

Art. 24.

[...]

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;

Percebe-se então, que a alternativa C está correta ao alegar que caberá a escola o controle de frequência 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.

09. Resposta: B.

A questão faz referência a modalidade de educação no campo e, poderá ser facilmente respondida com a utilização do artigo 2º da LDB, que diz:

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.

Assim, a legislação educacional brasileira e do DF, não faz nenhuma menção a capacidade de profissionalizar o educando, e sim a busca pelo seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, percebe-se aqui que não deve haver confusão entre qualificação para o trabalho com profissionalização.

10. Resposta: C.

Para resolver a questão o candidato deverá fazer uso do artigo 23 §1º, da Lei 9.394/96, inserido na Capítulo II, Seção I - As disposições Gerais da Educação Básica, assim é correto afirmar que a alternativa C está em conformidade com o dispositivo legal, pois:

Art. 23 § 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.

11. Resposta: C.

Pela interpretação direta do 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;

12. Resposta: C.

Pelo artigo 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos 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)



Lei Federal n.º 8069/90 atualizada - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990⁴

Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Título I Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. [\(incluído pela Lei nº 13.257, de 2016\)](#)

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm - Acesso em 06.08.2019.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Título II

Dos Direitos Fundamentais

Capítulo I

Do Direito à Vida e à Saúde

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 8º É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º O atendimento pré-natal será realizado por profissionais da atenção primária. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os profissionais de saúde de referência da gestante garantirão sua vinculação, no último trimestre da gestação, ao estabelecimento em que será realizado o parto, garantido o direito de opção da mulher. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º Os serviços de saúde onde o parto for realizado assegurarão às mulheres e aos seus filhos recém-nascidos alta hospitalar responsável e contra referência na atenção primária, bem como o acesso a outros serviços e a grupos de apoio à amamentação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4º Incumbe ao poder público proporcionar assistência psicológica à gestante e à mãe, no período pré e pós-natal, inclusive como forma de prevenir ou minorar as consequências do estado puerperal.

§ 5º A assistência referida no § 4º deste artigo deverá ser prestada também a gestantes e mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção, bem como a gestantes e mães que se encontrem em situação de privação de liberdade. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 6º A gestante e a parturiente têm direito a 1 (um) acompanhante de sua preferência durante o período do pré-natal, do trabalho de parto e do pós-parto imediato. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 7º A gestante deverá receber orientação sobre aleitamento materno, alimentação complementar saudável e crescimento e desenvolvimento infantil, bem como sobre formas de favorecer a criação de vínculos afetivos e de estimular o desenvolvimento integral da criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 8º A gestante tem direito a acompanhamento saudável durante toda a gestação e a parto natural cuidadoso, estabelecendo-se a aplicação de cesariana e outras intervenções cirúrgicas por motivos médicos. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 9º A atenção primária à saúde fará a busca ativa da gestante que não iniciar ou que abandonar as consultas de pré-natal, bem como da puérpera que não comparecer às consultas pós-parto. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 10. Incumbe ao poder público garantir, à gestante e à mulher com filho na primeira infância que se encontrem sob custódia em unidade de privação de liberdade, ambiência que atenda às normas sanitárias

e assistenciais do Sistema Único de Saúde para o acolhimento do filho, em articulação com o sistema de ensino competente, visando ao desenvolvimento integral da criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 8º-A. Fica instituída a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, a ser realizada anualmente na semana que incluir o dia 1º de fevereiro, com o objetivo de disseminar informações sobre medidas preventivas e educativas que contribuem para a redução da incidência da gravidez na adolescência. (Incluído pela Lei nº 13.798, de 2019)

Parágrafo único. As ações destinadas a efetivar o disposto no caput deste artigo ficarão a cargo do poder público, em conjunto com organizações da sociedade civil, e serão dirigidas prioritariamente ao público adolescente. (Incluído pela Lei nº 13.798, de 2019)

Art. 9º O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade.

§ 1º Os profissionais das unidades primárias de saúde desenvolverão ações sistemáticas, individuais ou coletivas, visando ao planejamento, à implementação e à avaliação de ações de promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno e à alimentação complementar saudável, de forma contínua. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os serviços de unidades de terapia intensiva neonatal deverão dispor de banco de leite humano ou unidade de coleta de leite humano. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 10. Os hospitais e demais estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, públicos e particulares, são obrigados a:

I - manter registro das atividades desenvolvidas, através de prontuários individuais, pelo prazo de dezoito anos;

II - identificar o recém-nascido mediante o registro de sua impressão plantar e digital e da impressão digital da mãe, sem prejuízo de outras formas normatizadas pela autoridade administrativa competente;

III - proceder a exames visando ao diagnóstico e terapêutica de anormalidades no metabolismo do recém-nascido, bem como prestar orientação aos pais;

IV - fornecer declaração de nascimento onde constem necessariamente as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato;

V - manter alojamento conjunto, possibilitando ao neonato a permanência junto à mãe.

VI - acompanhar a prática do processo de amamentação, prestando orientações quanto à técnica adequada, enquanto a mãe permanecer na unidade hospitalar, utilizando o corpo técnico já existente. (Incluído pela Lei nº 13.436, de 2017)

Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente, àqueles que necessitarem, medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes, de acordo com as linhas de cuidado voltadas às suas necessidades específicas. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º Os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 12. Os estabelecimentos de atendimento à saúde, inclusive as unidades neonatais, de terapia intensiva e de cuidados intermediários, deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.



§ 1º As gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção serão obrigatoriamente encaminhadas, sem constrangimento, à Justiça da Infância e da Juventude. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os serviços de saúde em suas diferentes portas de entrada, os serviços de assistência social em seu componente especializado, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente deverão conferir máxima prioridade ao atendimento das crianças na faixa etária da primeira infância com suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza, formulando projeto terapêutico singular que inclua intervenção em rede e, se necessário, acompanhamento domiciliar. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 14. O Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos.

§ 1º É obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias. (Renumerado do parágrafo único pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º O Sistema Único de Saúde promoverá a atenção à saúde bucal das crianças e das gestantes, de forma transversal, integral e inter setorial com as demais linhas de cuidado direcionadas à mulher e à criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º A atenção odontológica à criança terá função educativa protetiva e será prestada, inicialmente, antes de o bebê nascer, por meio de aconselhamento pré-natal, e, posteriormente, no sexto e no décimo segundo anos de vida, com orientações sobre saúde bucal. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4º A criança com necessidade de cuidados odontológicos especiais será atendida pelo Sistema Único de Saúde. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 5º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico. (Incluído pela Lei nº 13.438, de 2017)

Capítulo II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

a) sofrimento físico; ou

b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

a) humilhe;

b) ameace gravemente; ou

c) ridicularize.

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:

I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;

II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;

IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado;

V - advertência.

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais.

Capítulo III Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária Seção I Disposições Gerais

Art. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 (dezoito meses), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º A manutenção ou a reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência, caso em que será esta incluída em serviços e programas de proteção, apoio e promoção, nos termos do § 1º do art. 23, dos incisos I e IV do **caput** do art. 101 e dos incisos I a IV do **caput** do art. 129 desta Lei. ([Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016](#))

§ 4º Será garantida a convivência da criança e do adolescente com a mãe ou o pai privado de liberdade, por meio de visitas periódicas promovidas pelo responsável ou, nas hipóteses de acolhimento institucional, pela entidade responsável, independentemente de autorização judicial.

§ 5º Será garantida a convivência integral da criança com a mãe adolescente que estiver em acolhimento institucional. ([Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017](#))

§ 6º A mãe adolescente será assistida por equipe especializada multidisciplinar. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 19-A. A gestante ou mãe que manifeste interesse em entregar seu filho para adoção, antes ou logo após o nascimento, será encaminhada à Justiça da Infância e da Juventude. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1º A gestante ou mãe será ouvida pela equipe interprofissional da Justiça da Infância e da Juventude, que apresentará relatório à autoridade judiciária, considerando inclusive os eventuais efeitos do estado gestacional e puerperal. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)



§ 2º De posse do relatório, a autoridade judiciária poderá determinar o encaminhamento da gestante ou mãe, mediante sua expressa concordância, à rede pública de saúde e assistência social para atendimento especializado. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º A busca à família extensa, conforme definida nos termos do parágrafo único do art. 25 desta Lei, respeitará o prazo máximo de 90 (noventa) dias, prorrogável por igual período. [\(Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017\)](#)

§ 4º Na hipótese de não haver a indicação do genitor e de não existir outro representante da família extensa apto a receber a guarda, a autoridade judiciária competente deverá decretar a extinção do poder familiar e determinar a colocação da criança sob a guarda provisória de quem estiver habilitado a adotá-la ou de entidade que desenvolva programa de acolhimento familiar ou institucional. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5º Após o nascimento da criança, a vontade da mãe ou de ambos os genitores, se houver pai registral ou pai indicado, deve ser manifestada na audiência a que se refere o § 1º do art. 166 desta Lei, garantido o sigilo sobre a entrega. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 6º Na hipótese de não comparecerem à audiência nem o genitor nem representante da família extensa para confirmar a intenção de exercer o poder familiar ou a guarda, a autoridade judiciária suspenderá o poder familiar da mãe, e a criança será colocada sob a guarda provisória de quem esteja habilitado a adotá-la. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 7º Os detentores da guarda possuem o prazo de 15 (quinze) dias para propor a ação de adoção, contado do dia seguinte à data do término do estágio de convivência. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 8º Na hipótese de desistência pelos genitores - manifestada em audiência ou perante a equipe interprofissional - da entrega da criança após o nascimento, a criança será mantida com os genitores, e será determinado pela Justiça da Infância e da Juventude o acompanhamento familiar pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 9º É garantido à mãe o direito ao sigilo sobre o nascimento, respeitado o disposto no art. 48 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 10. Serão cadastrados para adoção recém-nascidos e crianças acolhidas não procuradas por suas famílias no prazo de 30 (trinta) dias, contado a partir do dia do acolhimento. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 19-B. A criança e o adolescente em programa de acolhimento institucional ou familiar poderão participar de programa de apadrinhamento. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1º O apadrinhamento consiste em estabelecer e proporcionar à criança e ao adolescente vínculos externos à instituição para fins de convivência familiar e comunitária e colaboração com o seu desenvolvimento nos aspectos social, moral, físico, cognitivo, educacional e financeiro. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º Podem ser padrinhos ou madrinhas pessoas maiores de 18 (dezoito) anos não inscritas nos cadastros de adoção, desde que cumpram os requisitos exigidos pelo programa de apadrinhamento de que fazem parte. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º Pessoas jurídicas podem apadrinhar criança ou adolescente a fim de colaborar para o seu desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4º O perfil da criança ou do adolescente a ser apadrinhado será definido no âmbito de cada programa de apadrinhamento, com prioridade para crianças ou adolescentes com remota possibilidade de reinserção familiar ou colocação em família adotiva. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5º Os programas ou serviços de apadrinhamento apoiados pela Justiça da Infância e da Juventude poderão ser executados por órgãos públicos ou por organizações da sociedade civil. [\(Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017\)](#)

§ 6º Se ocorrer violação das regras de apadrinhamento, os responsáveis pelo programa e pelos serviços de acolhimento deverão imediatamente notificar a autoridade judiciária competente. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 20. Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

Art. 21. O poder familiar será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência.

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar.

§ 1º Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em serviços e programas oficiais de proteção, apoio e promoção. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º A condenação criminal do pai ou da mãe não implicará a destituição do poder familiar, exceto na hipótese de condenação por crime doloso sujeito à pena de reclusão contra outrem igualmente titular do mesmo poder familiar ou contra filho, filha ou outro descendente. (Redação dada pela Lei nº 13.715, de 2018)

Art. 24. A perda e a suspensão do poder familiar serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22.

Seção II Da Família Natural

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.

Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.

Art. 26. Os filhos havidos fora do casamento poderão ser reconhecidos pelos pais, conjunta ou separadamente, no próprio termo de nascimento, por testamento, mediante escritura ou outro documento público, qualquer que seja a origem da filiação.

Parágrafo único. O reconhecimento pode preceder o nascimento do filho ou suceder-lhe ao falecimento, se deixar descendentes.

Art. 27. O reconhecimento do estado de filiação é direito personalíssimo, indisponível e imprescritível, podendo ser exercitado contra os pais ou seus herdeiros, sem qualquer restrição, observado o segredo de Justiça.

Seção III Da Família Substituta Subseção I Disposições Gerais

Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei.

§ 1º Sempre que possível, a criança ou o adolescente será previamente ouvido por equipe interprofissional, respeitado seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida, e terá sua opinião devidamente considerada

§ 2º Tratando-se de maior de 12 (doze) anos de idade, será necessário seu consentimento, colhido em audiência.

§ 3º Na apreciação do pedido levar-se-á em conta o grau de parentesco e a relação de afinidade ou de afetividade, a fim de evitar ou minorar as consequências decorrentes da medida.

§ 4º Os grupos de irmãos serão colocados sob adoção, tutela ou guarda da mesma família substituta, ressalvada a comprovada existência de risco de abuso ou outra situação que justifique plenamente a excepcionalidade de solução diversa, procurando-se, em qualquer caso, evitar o rompimento definitivo dos vínculos fraternais.



§ 5º A colocação da criança ou adolescente em família substituta será precedida de sua preparação gradativa e acompanhamento posterior, realizados pela equipe interprofissional a serviço da Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com o apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar.

§ 6º Em se tratando de criança ou adolescente indígena ou proveniente de comunidade remanescente de quilombo, é ainda obrigatório.

I - que sejam consideradas e respeitadas sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, bem como suas instituições, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais reconhecidos por esta Lei e pela Constituição Federal;

II - que a colocação familiar ocorra prioritariamente no seio de sua comunidade ou junto a membros da mesma etnia;

III - a intervenção e oitiva de representantes do órgão federal responsável pela política indigenista, no caso de crianças e adolescentes indígenas, e de antropólogos, perante a equipe interprofissional ou multidisciplinar que irá acompanhar o caso.

Art. 29. Não se deferirá colocação em família substituta a pessoa que revele, por qualquer modo, incompatibilidade com a natureza da medida ou não ofereça ambiente familiar adequado.

Art. 30. A colocação em família substituta não admitirá transferência da criança ou adolescente a terceiros ou a entidades governamentais ou não-governamentais, sem autorização judicial.

Art. 31. A colocação em família substituta estrangeira constitui medida excepcional, somente admissível na modalidade de adoção.

Art. 32. Ao assumir a guarda ou a tutela, o responsável prestará compromisso de bem e fielmente desempenhar o encargo, mediante termo nos autos.

Subseção II Da Guarda

Art. 33. A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais.

§ 1º A guarda destina-se a regularizar a posse de fato, podendo ser deferida, liminar ou incidentalmente, nos procedimentos de tutela e adoção, exceto no de adoção por estrangeiros.

§ 2º Excepcionalmente, deferir-se-á a guarda, fora dos casos de tutela e adoção, para atender a situações peculiares ou suprir a falta eventual dos pais ou responsável, podendo ser deferido o direito de representação para a prática de atos determinados.

§ 3º A guarda confere à criança ou adolescente a condição de dependente, para todos os fins e efeitos de direito, inclusive previdenciários.

§ 4º Salvo expressa e fundamentada determinação em contrário, da autoridade judiciária competente, ou quando a medida for aplicada em preparação para adoção, o deferimento da guarda de criança ou adolescente a terceiros não impede o exercício do direito de visitas pelos pais, assim como o dever de prestar alimentos, que serão objeto de regulamentação específica, a pedido do interessado ou do Ministério Público.

Art. 34. O poder público estimulará, por meio de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, o acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente afastado do convívio familiar.

§ 1º A inclusão da criança ou adolescente em programas de acolhimento familiar terá preferência a seu acolhimento institucional, observado, em qualquer caso, o caráter temporário e excepcional da medida, nos termos desta Lei.

§ 2º Na hipótese do § 1º deste artigo a pessoa ou casal cadastrado no programa de acolhimento familiar poderá receber a criança ou adolescente mediante guarda, observado o disposto nos arts. 28 a 33 desta Lei.

§ 3º A União apoiará a implementação de serviços de acolhimento em família acolhedora como política pública, os quais deverão dispor de equipe que organize o acolhimento temporário de crianças e de adolescentes em residências de famílias selecionadas, capacitadas e acompanhadas que não estejam no cadastro de adoção. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4º Poderão ser utilizados recursos federais, estaduais, distritais e municipais para a manutenção dos serviços de acolhimento em família acolhedora, facultando-se o repasse de recursos para a própria família acolhedora. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 35. A guarda poderá ser revogada a qualquer tempo, mediante ato judicial fundamentado, ouvido o Ministério Público.

Subseção III Da Tutela

Art. 36. A tutela será deferida, nos termos da lei civil, a pessoa de até 18 (dezoito) anos incompletos.
Parágrafo único. O deferimento da tutela pressupõe a prévia decretação da perda ou suspensão do poder familiar e implica necessariamente o dever de guarda.

Art. 37. O tutor nomeado por testamento ou qualquer documento autêntico, conforme previsto no parágrafo único do art. 1.729 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, deverá, no prazo de 30 (trinta) dias após a abertura da sucessão, ingressar com pedido destinado ao controle judicial do ato, observando o procedimento previsto nos arts. 165 a 170 desta Lei.

Parágrafo único. Na apreciação do pedido, serão observados os requisitos previstos nos arts. 28 e 29 desta Lei, somente sendo deferida a tutela à pessoa indicada na disposição de última vontade, se restar comprovado que a medida é vantajosa ao tutelando e que não existe outra pessoa em melhores condições de assumi-la.

Art. 38. Aplica-se à destituição da tutela o disposto no art. 24.

Subseção IV Da Adoção

Art. 39. A adoção de criança e de adolescente reger-se-á segundo o disposto nesta Lei.

§ 1º A adoção é medida excepcional e irrevogável, à qual se deve recorrer apenas quando esgotados os recursos de manutenção da criança ou adolescente na família natural ou extensa, na forma do parágrafo único do art. 25 desta Lei.

§ 2º É vedada a adoção por procuração.

§ 3º Em caso de conflito entre direitos e interesses do adotando e de outras pessoas, inclusive seus pais biológicos, devem prevalecer os direitos e os interesses do adotando. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 40. O adotando deve contar com, no máximo, dezoito anos à data do pedido, salvo se já estiver sob a guarda ou tutela dos adotantes.

Art. 41. A adoção atribui a condição de filho ao adotado, com os mesmos direitos e deveres, inclusive sucessórios, desligando-o de qualquer vínculo com pais e parentes, salvo os impedimentos matrimoniais.

§ 1º Se um dos cônjuges ou concubinos adota o filho do outro, mantêm-se os vínculos de filiação entre o adotado e o cônjuge ou concubino do adotante e os respectivos parentes.

§ 2º É recíproco o direito sucessório entre o adotado, seus descendentes, o adotante, seus ascendentes, descendentes e colaterais até o 4º grau, observada a ordem de vocação hereditária.

Art. 42. Podem adotar os maiores de 18 (dezoito) anos, independentemente do estado civil.

§ 1º Não podem adotar os ascendentes e os irmãos do adotando.

§ 2º Para adoção conjunta, é indispensável que os adotantes sejam casados civilmente ou mantenham união estável, comprovada a estabilidade da família.

§ 3º O adotante há de ser, pelo menos, dezesseis anos mais velho do que o adotando.

§ 4º Os divorciados, os judicialmente separados e os ex companheiros podem adotar conjuntamente, contanto que acordem sobre a guarda e o regime de visitas e desde que o estágio de convivência tenha sido iniciado na constância do período de convivência e que seja comprovada a existência de vínculos de afinidade e afetividade com aquele não detentor da guarda, que justifiquem a excepcionalidade da concessão.

§ 5º Nos casos do § 4º deste artigo, desde que demonstrado efetivo benefício ao adotando, será assegurada a guarda compartilhada, conforme previsto no art. 1.584 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil

§ 6º A adoção poderá ser deferida ao adotante que, após inequívoca manifestação de vontade, vier a falecer no curso do procedimento, antes de prolatada a sentença.

Art. 43. A adoção será deferida quando apresentar reais vantagens para o adotando e fundar-se em motivos legítimos.

Art. 44. Enquanto não der conta de sua administração e saldar o seu alcance, não pode o tutor ou o curador adotar o pupilo ou o curatelado.

Art. 45. A adoção depende do consentimento dos pais ou do representante legal do adotando.

§ 1º O consentimento será dispensado em relação à criança ou adolescente cujos pais sejam desconhecidos ou tenham sido destituídos do poder familiar.

§ 2º Em se tratando de adotando maior de doze anos de idade, será também necessário o seu consentimento.

Art. 46. A adoção será precedida de estágio de convivência com a criança ou adolescente, pelo prazo máximo de 90 (noventa) dias, observadas a idade da criança ou adolescente e as peculiaridades do caso. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1º O estágio de convivência poderá ser dispensado se o adotando já estiver sob a tutela ou guarda legal do adotante durante tempo suficiente para que seja possível avaliar a conveniência da constituição do vínculo.

§ 2º A simples guarda de fato não autoriza, por si só, a dispensa da realização do estágio de convivência.

§ 2º-A. O prazo máximo estabelecido no **caput** deste artigo pode ser prorrogado por até igual período, mediante decisão fundamentada da autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º Em caso de adoção por pessoa ou casal residente ou domiciliado fora do País, o estágio de convivência será de, no mínimo, 30 (trinta) dias e, no máximo, 45 (quarenta e cinco) dias, prorrogável por até igual período, uma única vez, mediante decisão fundamentada da autoridade judiciária. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º-A. Ao final do prazo previsto no § 3º deste artigo, deverá ser apresentado laudo fundamentado pela equipe mencionada no § 4º deste artigo, que recomendará ou não o deferimento da adoção à autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4º O estágio de convivência será acompanhado pela equipe interprofissional a serviço da Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política de garantia do direito à convivência familiar, que apresentarão relatório minucioso acerca da conveniência do deferimento da medida.

§ 5º O estágio de convivência será cumprido no território nacional, preferencialmente na comarca de residência da criança ou adolescente, ou, a critério do juiz, em cidade limítrofe, respeitada, em qualquer hipótese, a competência do juízo da comarca de residência da criança. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 47. O vínculo da adoção constitui-se por sentença judicial, que será inscrita no registro civil mediante mandado do qual não se fornecerá certidão.

§ 1º A inscrição consignará o nome dos adotantes como pais, bem como o nome de seus ascendentes.

§ 2º O mandado judicial, que será arquivado, cancelará o registro original do adotado.

§ 3º A pedido do adotante, o novo registro poderá ser lavrado no Cartório do Registro Civil do Município de sua residência.

§ 4º Nenhuma observação sobre a origem do ato poderá constar nas certidões do registro.

§ 5º A sentença conferirá ao adotado o nome do adotante e, a pedido de qualquer deles, poderá determinar a modificação do prenome.

§ 6º Caso a modificação de prenome seja requerida pelo adotante, é obrigatória a oitiva do adotando, observado o disposto nos §§ 1º e 2º do art. 28 desta Lei.

§ 7º A adoção produz seus efeitos a partir do trânsito em julgado da sentença constitutiva, exceto na hipótese prevista no § 6º do art. 42 desta Lei, caso em que terá força retroativa à data do óbito.

§ 8º O processo relativo à adoção assim como outros a ele relacionados serão mantidos em arquivo, admitindo-se seu armazenamento em microfilme ou por outros meios, garantida a sua conservação para consulta a qualquer tempo.

§ 9º Terão prioridade de tramitação os processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica.

§ 10. O prazo máximo para conclusão da ação de adoção será de 120 (cento e vinte) dias, prorrogável uma única vez por igual período, mediante decisão fundamentada da autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 48. O adotado tem direito de conhecer sua origem biológica, bem como de obter acesso irrestrito ao processo no qual a medida foi aplicada e seus eventuais incidentes, após completar 18 (dezoito) anos.

Parágrafo único. O acesso ao processo de adoção poderá ser também deferido ao adotado menor de 18 (dezoito) anos, a seu pedido, assegurada orientação e assistência jurídica e psicológica.

Art. 49. A morte dos adotantes não restabelece o poder familiar dos pais naturais.

Art. 50. A autoridade judiciária manterá, em cada comarca ou foro regional, um registro de crianças e adolescentes em condições de serem adotados e outro de pessoas interessadas na adoção.

§ 1º O deferimento da inscrição dar-se-á após prévia consulta aos órgãos técnicos do juizado, ouvido o Ministério Público.

§ 2º Não será deferida a inscrição se o interessado não satisfazer os requisitos legais, ou verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 29.

§ 3º A inscrição de postulantes à adoção será precedida de um período de preparação psicossocial e jurídica, orientado pela equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar.

§ 4º Sempre que possível e recomendável, a preparação referida no § 3º deste artigo incluirá o contato com crianças e adolescentes em acolhimento familiar ou institucional em condições de serem adotados, a ser realizado sob a orientação, supervisão e avaliação da equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude, com apoio dos técnicos responsáveis pelo programa de acolhimento e pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar.

§ 5º Serão criados e implementados cadastros estaduais e nacional de crianças e adolescentes em condições de serem adotados e de pessoas ou casais habilitados à adoção.

§ 6º Haverá cadastros distintos para pessoas ou casais residentes fora do País, que somente serão consultados na inexistência de postulantes nacionais habilitados nos cadastros mencionados no § 5º deste artigo.

§ 7º As autoridades estaduais e federais em matéria de adoção terão acesso integral aos cadastros, incumbindo-lhes a troca de informações e a cooperação mútua, para melhoria do sistema.

§ 8º A autoridade judiciária providenciará, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, a inscrição das crianças e adolescentes em condições de serem adotados que não tiveram colocação familiar na comarca de origem, e das pessoas ou casais que tiveram deferida sua habilitação à adoção nos cadastros estadual e nacional referidos no § 5º deste artigo, sob pena de responsabilidade.

§ 9º Compete à Autoridade Central Estadual zelar pela manutenção e correta alimentação dos cadastros, com posterior comunicação à Autoridade Central Federal Brasileira.

§ 10. Consultados os cadastros e verificada a ausência de pretendentes habilitados residentes no País com perfil compatível e interesse manifesto pela adoção de criança ou adolescente inscrito nos cadastros existentes, será realizado o encaminhamento da criança ou adolescente à adoção internacional. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 11. Enquanto não localizada pessoa ou casal interessado em sua adoção, a criança ou o adolescente, sempre que possível e recomendável, será colocado sob guarda de família cadastrada em programa de acolhimento familiar.

§ 12. A alimentação do cadastro e a convocação criteriosa dos postulantes à adoção serão fiscalizadas pelo Ministério Público.

§ 13. Somente poderá ser deferida adoção em favor de candidato domiciliado no Brasil não cadastrado previamente nos termos desta Lei quando:

I - se tratar de pedido de adoção unilateral;

II - for formulada por parente com o qual a criança ou adolescente mantenha vínculos de afinidade e afetividade;



III - oriundo o pedido de quem detém a tutela ou guarda legal de criança maior de 3 (três) anos ou adolescente, desde que o lapso de tempo de convivência comprove a fixação de laços de afinidade e afetividade, e não seja constatada a ocorrência de má-fé ou qualquer das situações previstas nos arts. 237 ou 238 desta Lei.

§ 14. Nas hipóteses previstas no § 13 deste artigo, o candidato deverá comprovar, no curso do procedimento, que preenche os requisitos necessários à adoção, conforme previsto nesta Lei.

§ 15. Será assegurada prioridade no cadastro a pessoas interessadas em adotar criança ou adolescente com deficiência, com doença crônica ou com necessidades específicas de saúde, além de grupo de irmãos. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 51. Considera-se adoção internacional aquela na qual o pretendente possui residência habitual em país-parte da Convenção de Haia, de 29 de maio de 1993, Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, promulgada pelo [Decreto nº3.087, de 21 junho de 1999](#), e deseja adotar criança em outro país-parte da Convenção. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1º A adoção internacional de criança ou adolescente brasileiro ou domiciliado no Brasil somente terá lugar quando restar comprovado:

I - que a colocação em família adotiva é a solução adequada ao caso concreto; (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

II - que foram esgotadas todas as possibilidades de colocação da criança ou adolescente em família adotiva brasileira, com a comprovação, certificada nos autos, da inexistência de adotantes habilitados residentes no Brasil com perfil compatível com a criança ou adolescente, após consulta aos cadastros mencionados nesta Lei; (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

III - que, em se tratando de adoção de adolescente, este foi consultado, por meios adequados ao seu estágio de desenvolvimento, e que se encontra preparado para a medida, mediante parecer elaborado por equipe interprofissional, observado o disposto nos §§ 1º e 2º do art. 28 desta Lei.

§ 2º Os brasileiros residentes no exterior terão preferência aos estrangeiros, nos casos de adoção internacional de criança ou adolescente brasileiro.

§ 3º A adoção internacional pressupõe a intervenção das Autoridades Centrais Estaduais e Federal em matéria de adoção internacional.

Art. 52. A adoção internacional observará o procedimento previsto nos arts. 165 a 170 desta Lei, com as seguintes adaptações:

I - a pessoa ou casal estrangeiro, interessado em adotar criança ou adolescente brasileiro, deverá formular pedido de habilitação à adoção perante a Autoridade Central em matéria de adoção internacional no país de acolhida, assim entendido aquele onde está situada sua residência habitual;

II - se a Autoridade Central do país de acolhida considerar que os solicitantes estão habilitados e aptos para adotar, emitirá um relatório que contenha informações sobre a identidade, a capacidade jurídica e adequação dos solicitantes para adotar, sua situação pessoal, familiar e médica, seu meio social, os motivos que os animam e sua aptidão para assumir uma adoção internacional;

III - a Autoridade Central do país de acolhida enviará o relatório à Autoridade Central Estadual, com cópia para a Autoridade Central Federal Brasileira;

IV - o relatório será instruído com toda a documentação necessária, incluindo estudo psicossocial elaborado por equipe interprofissional habilitada e cópia autenticada da legislação pertinente, acompanhada da respectiva prova de vigência;

V - os documentos em língua estrangeira serão devidamente autenticados pela autoridade consular, observados os tratados e convenções internacionais, e acompanhados da respectiva tradução, por tradutor público juramentado;

VI - a Autoridade Central Estadual poderá fazer exigências e solicitar complementação sobre o estudo psicossocial do postulante estrangeiro à adoção, já realizado no país de acolhida;

VII - verificada, após estudo realizado pela Autoridade Central Estadual, a compatibilidade da legislação estrangeira com a nacional, além do preenchimento por parte dos postulantes à medida dos requisitos objetivos e subjetivos necessários ao seu deferimento, tanto à luz do que dispõe esta Lei como da legislação do país de acolhida, será expedido laudo de habilitação à adoção internacional, que terá validade por, no máximo, 1 (um) ano;

VIII - de posse do laudo de habilitação, o interessado será autorizado a formalizar pedido de adoção perante o Juízo da Infância e da Juventude do local em que se encontra a criança ou adolescente, conforme indicação efetuada pela Autoridade Central Estadual.

§ 1º Se a legislação do país de acolhida assim o autorizar, admite-se que os pedidos de habilitação à adoção internacional sejam intermediados por organismos credenciados.



§ 2º Incumbe à Autoridade Central Federal Brasileira o credenciamento de organismos nacionais e estrangeiros encarregados de intermediar pedidos de habilitação à adoção internacional, com posterior comunicação às Autoridades Centrais Estaduais e publicação nos órgãos oficiais de imprensa e em sítio próprio da internet.

§ 3º Somente será admissível o credenciamento de organismos que:

I - sejam oriundos de países que ratificaram a Convenção de Haia e estejam devidamente credenciados pela Autoridade Central do país onde estiverem sediados e no país de acolhida do adotando para atuar em adoção internacional no Brasil;

II - satisfizerem as condições de integridade moral, competência profissional, experiência e responsabilidade exigidas pelos países respectivos e pela Autoridade Central Federal Brasileira;

III - forem qualificados por seus padrões éticos e sua formação e experiência para atuar na área de adoção internacional;

IV - cumprirem os requisitos exigidos pelo ordenamento jurídico brasileiro e pelas normas estabelecidas pela Autoridade Central Federal Brasileira.

§ 4º Os organismos credenciados deverão ainda:

I - perseguir unicamente fins não lucrativos, nas condições e dentro dos limites fixados pelas autoridades competentes do país onde estiverem sediados, do país de acolhida e pela Autoridade Central Federal Brasileira;

II - ser dirigidos e administrados por pessoas qualificadas e de reconhecida idoneidade moral, com comprovada formação ou experiência para atuar na área de adoção internacional, cadastradas pelo Departamento de Polícia Federal e aprovadas pela Autoridade Central Federal Brasileira, mediante publicação de portaria do órgão federal competente;

III - estar submetidos à supervisão das autoridades competentes do país onde estiverem sediados e no país de acolhida, inclusive quanto à sua composição, funcionamento e situação financeira;

IV - apresentar à Autoridade Central Federal Brasileira, a cada ano, relatório geral das atividades desenvolvidas, bem como relatório de acompanhamento das adoções internacionais efetuadas no período, cuja cópia será encaminhada ao Departamento de Polícia Federal;

V - enviar relatório pós-adotivo semestral para a Autoridade Central Estadual, com cópia para a Autoridade Central Federal Brasileira, pelo período mínimo de 2 (dois) anos. O envio do relatório será mantido até a juntada de cópia autenticada do registro civil, estabelecendo a cidadania do país de acolhida para o adotado;

VI - tomar as medidas necessárias para garantir que os adotantes encaminhem à Autoridade Central Federal Brasileira cópia da certidão de registro de nascimento estrangeira e do certificado de nacionalidade tão logo lhes sejam concedidos.

§ 5º A não apresentação dos relatórios referidos no § 4º deste artigo pelo organismo credenciado poderá acarretar a suspensão de seu credenciamento.

§ 6º O credenciamento de organismo nacional ou estrangeiro encarregado de intermediar pedidos de adoção internacional terá validade de 2 (dois) anos.

§ 7º A renovação do credenciamento poderá ser concedida mediante requerimento protocolado na Autoridade Central Federal Brasileira nos 60 (sessenta) dias anteriores ao término do respectivo prazo de validade.

§ 8º Antes de transitada em julgado a decisão que concedeu a adoção internacional, não será permitida a saída do adotando do território nacional.

§ 9º Transitada em julgado a decisão, a autoridade judiciária determinará a expedição de alvará com autorização de viagem, bem como para obtenção de passaporte, constando, obrigatoriamente, as características da criança ou adolescente adotado, como idade, cor, sexo, eventuais sinais ou traços peculiares, assim como foto recente e a aposição da impressão digital do seu polegar direito, instruindo o documento com cópia autenticada da decisão e certidão de trânsito em julgado.

§ 10. A Autoridade Central Federal Brasileira poderá, a qualquer momento, solicitar informações sobre a situação das crianças e adolescentes adotados.

§ 11. A cobrança de valores por parte dos organismos credenciados, que sejam considerados abusivos pela Autoridade Central Federal Brasileira e que não estejam devidamente comprovados, é causa de seu descredenciamento.

§ 12. Uma mesma pessoa ou seu cônjuge não podem ser representados por mais de uma entidade credenciada para atuar na cooperação em adoção internacional.

§ 13. A habilitação de postulante estrangeiro ou domiciliado fora do Brasil terá validade máxima de 1 (um) ano, podendo ser renovada.

§ 14. É vedado o contato direto de representantes de organismos de adoção, nacionais ou estrangeiros, com dirigentes de programas de acolhimento institucional ou familiar, assim como com crianças e adolescentes em condições de serem adotados, sem a devida autorização judicial.

§ 15. A Autoridade Central Federal Brasileira poderá limitar ou suspender a concessão de novos credenciamentos sempre que julgar necessário, mediante ato administrativo fundamentado.

Art. 52-A. É vedado, sob pena de responsabilidade e descredenciamento, o repasse de recursos provenientes de organismos estrangeiros encarregados de intermediar pedidos de adoção internacional a organismos nacionais ou a pessoas físicas.

Parágrafo único. Eventuais repasses somente poderão ser efetuados via Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente e estarão sujeitos às deliberações do respectivo Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente.

Art. 52-B. A adoção por brasileiro residente no exterior em país ratificante da Convenção de Haia, cujo processo de adoção tenha sido processado em conformidade com a legislação vigente no país de residência e atendido o disposto na Alínea “c” do Artigo 17 da referida Convenção, será automaticamente recepcionada com o reingresso no Brasil.

§ 1º Caso não tenha sido atendido o disposto na Alínea “c” do Artigo 17 da Convenção de Haia, deverá a sentença ser homologada pelo Superior Tribunal de Justiça.

§ 2º O pretendente brasileiro residente no exterior em país não ratificante da Convenção de Haia, uma vez reingressado no Brasil, deverá requerer a homologação da sentença estrangeira pelo Superior Tribunal de Justiça.

Art. 52-C. Nas adoções internacionais, quando o Brasil for o país de acolhida, a decisão da autoridade competente do país de origem da criança ou do adolescente será conhecida pela Autoridade Central Estadual que tiver processado o pedido de habilitação dos pais adotivos, que comunicará o fato à Autoridade Central Federal e determinará as providências necessárias à expedição do Certificado de Naturalização Provisório.

§ 1º A Autoridade Central Estadual, ouvido o Ministério Público, somente deixará de reconhecer os efeitos daquela decisão se restar demonstrado que a adoção é manifestamente contrária à ordem pública ou não atende ao interesse superior da criança ou do adolescente.

§ 2º Na hipótese de não reconhecimento da adoção, prevista no § 1º deste artigo, o Ministério Público deverá imediatamente requerer o que for de direito para resguardar os interesses da criança ou do adolescente, comunicando-se as providências à Autoridade Central Estadual, que fará a comunicação à Autoridade Central Federal Brasileira e à Autoridade Central do país de origem.

Art. 52-D. Nas adoções internacionais, quando o Brasil for o país de acolhida e a adoção não tenha sido deferida no país de origem porque a sua legislação a delega ao país de acolhida, ou, ainda, na hipótese de, mesmo com decisão, a criança ou o adolescente ser oriundo de país que não tenha aderido à Convenção referida, o processo de adoção seguirá as regras da adoção nacional.

Capítulo IV **Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer**

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (alterado pela lei nº 13.845, de 18 de junho de 2019)

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

Art. 53-A. É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

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 adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Capítulo V **Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho**

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

- I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;
- II - perigoso, insalubre ou penoso;
- III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;
- IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

- I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
- II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Título III **Da Prevenção** **Capítulo I** **Disposições Gerais**

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações:

I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos;

II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente;

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente;

IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente;

V - a inclusão, nas políticas públicas, de ações que visem a garantir os direitos da criança e do adolescente, desde a atenção pré-natal, e de atividades junto aos pais e responsáveis com o objetivo de promover a informação, a reflexão, o debate e a orientação sobre alternativas ao uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante no processo educativo;

VI - a promoção de espaços inter setoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente;

Parágrafo único. As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção.

Art. 70-B. As entidades, públicas e privadas, que atuem nas áreas a que se refere o art. 71, dentre outras, devem contar, em seus quadros, com pessoas capacitadas a reconhecer e comunicar ao Conselho Tutelar suspeitas ou casos de maus-tratos praticados contra crianças e adolescentes.

Parágrafo único. São igualmente responsáveis pela comunicação de que trata este artigo, as pessoas encarregadas, por razão de cargo, função, ofício, ministério, profissão ou ocupação, do cuidado, assistência ou guarda de crianças e adolescentes, punível, na forma deste Estatuto, o injustificado retardamento ou omissão, culposos ou dolosos.

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Art. 72. As obrigações previstas nesta Lei não excluem da prevenção especial outras decorrentes dos princípios por ela adotados.

Art. 73. A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta Lei.

Capítulo II

Da Prevenção Especial

Seção I

Da informação, Cultura, Lazer, Esportes, Diversões e Espetáculos

Art. 74. O poder público, através do órgão competente, regulará as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada.

Parágrafo único. Os responsáveis pelas diversões e espetáculos públicos deverão afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza do espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação.

Art. 75. Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.

Parágrafo único. As crianças menores de dez anos somente poderão ingressar e permanecer nos locais de apresentação ou exibição quando acompanhadas dos pais ou responsável.

Art. 76. As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infante juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

Parágrafo único. Nenhum espetáculo será apresentado ou anunciado sem aviso de sua classificação, antes de sua transmissão, apresentação ou exibição.

Art. 77. Os proprietários, diretores, gerentes e funcionários de empresas que explorem a venda ou aluguel de fitas de programação em vídeo cuidarão para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente.

Parágrafo único. As fitas a que alude este artigo deverão exibir, no invólucro, informação sobre a natureza da obra e a faixa etária a que se destinam.

Art. 78. As revistas e publicações contendo material impróprio ou inadequado a crianças e adolescentes deverão ser comercializadas em embalagem lacrada, com a advertência de seu conteúdo.

Parágrafo único. As editoras cuidarão para que as capas que contenham mensagens pornográficas ou obscenas sejam protegidas com embalagem opaca.

Art. 79. As revistas e publicações destinadas ao público infante-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Art. 80. Os responsáveis por estabelecimentos que explorem comercialmente bilhar, sinuca ou congêneres ou por casas de jogos, assim entendidas as que realizem apostas, ainda que eventualmente,

cuidarão para que não seja permitida a entrada e a permanência de crianças e adolescentes no local, afixando aviso para orientação do público.

Seção II Dos Produtos e Serviços

Art. 81. É proibida a venda à criança ou ao adolescente de:

- I - armas, munições e explosivos;
- II - bebidas alcoólicas;
- III - produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica ainda que por utilização indevida;
- IV - fogos de estampido e de artifício, exceto aqueles que pelo seu reduzido potencial sejam incapazes de provocar qualquer dano físico em caso de utilização indevida;
- V - revistas e publicações a que alude o art. 78;
- VI - bilhetes lotéricos e equivalentes.

Art. 82. É proibida a hospedagem de criança ou adolescente em hotel, motel, pensão ou estabelecimento congênere, salvo se autorizado ou acompanhado pelos pais ou responsável.

Seção III Da Autorização para Viajar

Art. 83. Nenhuma criança ou adolescente menor de 16 (dezesseis) anos poderá viajar para fora da comarca onde reside desacompanhado dos pais ou dos responsáveis sem expressa autorização judicial. (Redação dada pela Lei nº 13.812, de 2019)

§ 1º A autorização não será exigida quando:

- a) tratar-se de comarca contígua à da residência da criança ou do adolescente menor de 16 (dezesseis) anos, se na mesma unidade da Federação, ou incluída na mesma região metropolitana; (Redação dada pela Lei nº 13.812, de 2019)
- b) a criança ou o adolescente menor de 16 (dezesseis) anos estiver acompanhado: (Redação dada pela Lei nº 13.812, de 2019)
 - 1) de ascendente ou colateral maior, até o terceiro grau, comprovado documentalmente o parentesco;
 - 2) de pessoa maior, expressamente autorizada pelo pai, mãe ou responsável.

§ 2º A autoridade judiciária poderá, a pedido dos pais ou responsável, conceder autorização válida por dois anos.

Art. 84. Quando se tratar de viagem ao exterior, a autorização é dispensável, se a criança ou adolescente:

- I - estiver acompanhado de ambos os pais ou responsável;
- II - viajar na companhia de um dos pais, autorizado expressamente pelo outro através de documento com firma reconhecida.

Art. 85. Sem prévia e expressa autorização judicial, nenhuma criança ou adolescente nascido em território nacional poderá sair do País em companhia de estrangeiro residente ou domiciliado no exterior.

Parte Especial Título I Da Política de Atendimento Capítulo I Disposições Gerais

Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento:

- I - políticas sociais básicas;

II - serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências; ([Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016](#))

III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;

IV - serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;

V - proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

VI - políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes;

VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos.

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;

III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;

IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;

VI - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei;

VII - mobilização da opinião pública para a indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade.

VIII - especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil; (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersectorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral; (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

X - realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 89. A função de membro do conselho nacional e dos conselhos estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente é considerada de interesse público relevante e não será remunerada.

Capítulo II

Das Entidades de Atendimento

Seção I

Disposições Gerais

Art. 90. As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de:

I - orientação e apoio sócio familiar;

II - apoio socioeducativo em meio aberto;

III - colocação familiar;

IV - acolhimento institucional;

V - prestação de serviços à comunidade;



- VI - liberdade assistida;
- VII - semiliberdade; e
- VIII - internação.

§ 1º As entidades governamentais e não governamentais deverão proceder à inscrição de seus programas, especificando os regimes de atendimento, na forma definida neste artigo, no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária.

§ 2º Os recursos destinados à implementação e manutenção dos programas relacionados neste artigo serão previstos nas dotações orçamentárias dos órgãos públicos encarregados das áreas de Educação, Saúde e Assistência Social, dentre outros, observando-se o princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente preconizado pelo caput do [art. 227 da Constituição Federal](#) e pelo caput e parágrafo único do art. 4º desta Lei.

§ 3º Os programas em execução serão reavaliados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no máximo, a cada 2 (dois) anos, constituindo-se critérios para renovação da autorização de funcionamento:

I - o efetivo respeito às regras e princípios desta Lei, bem como às resoluções relativas à modalidade de atendimento prestado expedidas pelos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis;

II - a qualidade e eficiência do trabalho desenvolvido, atestadas pelo Conselho Tutelar, pelo Ministério Público e pela Justiça da Infância e da Juventude;

III - em se tratando de programas de acolhimento institucional ou familiar, serão considerados os índices de sucesso na reintegração familiar ou de adaptação à família substituta, conforme o caso.

Art. 91. As entidades não-governamentais somente poderão funcionar depois de registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual comunicará o registro ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária da respectiva localidade.

§ 1º Será negado o registro à entidade que:

a) não ofereça instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança;

b) não apresente plano de trabalho compatível com os princípios desta Lei;

c) esteja irregularmente constituída;

d) tenha em seus quadros pessoas inidôneas.

e) não se adequar ou deixar de cumprir as resoluções e deliberações relativas à modalidade de atendimento prestado expedidas pelos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis.

§ 2º O registro terá validade máxima de 4 (quatro) anos, cabendo ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, periodicamente, reavaliar o cabimento de sua renovação, observado o disposto no § 1º deste artigo.

Art. 92. As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios

I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;

II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;

III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;

IV - desenvolvimento de atividades em regime de coeducação;

V - não desmembramento de grupos de irmãos;

VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;

VII - participação na vida da comunidade local;

VIII - preparação gradativa para o desligamento;

IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

§ 1º O dirigente de entidade que desenvolve programa de acolhimento institucional é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito.

§ 2º Os dirigentes de entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional remeterão à autoridade judiciária, no máximo a cada 6 (seis) meses, relatório circunstanciado acerca da situação de cada criança ou adolescente acolhido e sua família, para fins da reavaliação prevista no § 1º do art. 19 desta Lei.



§ 3º Os entes federados, por intermédio dos Poderes Executivo e Judiciário, promoverão conjuntamente a permanente qualificação dos profissionais que atuam direta ou indiretamente em programas de acolhimento institucional e destinados à colocação familiar de crianças e adolescentes, incluindo membros do Poder Judiciário, Ministério Público e Conselho Tutelar.

§ 4º Salvo determinação em contrário da autoridade judiciária competente, as entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional, se necessário com o auxílio do Conselho Tutelar e dos órgãos de assistência social, estimularão o contato da criança ou adolescente com seus pais e parentes, em cumprimento ao disposto nos incisos I e VIII do caput deste artigo.

§ 5º As entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional somente poderão receber recursos públicos se comprovado o atendimento dos princípios, exigências e finalidades desta Lei.

§ 6º O descumprimento das disposições desta Lei pelo dirigente de entidade que desenvolva programas de acolhimento familiar ou institucional é causa de sua destituição, sem prejuízo da apuração de sua responsabilidade administrativa, civil e criminal.

§ 7º Quando se tratar de criança de 0 (zero) a 3 (três) anos em acolhimento institucional, dar-se-á especial atenção à atuação de educadores de referência estáveis e qualitativamente significativos, às rotinas específicas e ao atendimento das necessidades básicas, incluindo as de afeto como prioritárias. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 93. As entidades que mantenham programa de acolhimento institucional poderão, em caráter excepcional e de urgência, acolher crianças e adolescentes sem prévia determinação da autoridade competente, fazendo comunicação do fato em até 24 (vinte e quatro) horas ao Juiz da Infância e da Juventude, sob pena de responsabilidade.

Parágrafo único. Recebida a comunicação, a autoridade judiciária, ouvido o Ministério Público e se necessário com o apoio do Conselho Tutelar local, tomará as medidas necessárias para promover a imediata reintegração familiar da criança ou do adolescente ou, se por qualquer razão não for isso possível ou recomendável, para seu encaminhamento a programa de acolhimento familiar, institucional ou a família substituta, observado o disposto no § 2º do art. 101 desta Lei.

Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:

- I - observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;
- II - não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação;
- III - oferecer atendimento personalizado, em pequenas unidades e grupos reduzidos;
- IV - preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente;
- V - diligenciar no sentido do restabelecimento e da preservação dos vínculos familiares;
- VI - comunicar à autoridade judiciária, periodicamente, os casos em que se mostre inviável ou impossível o reatamento dos vínculos familiares;
- VII - oferecer instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança e os objetos necessários à higiene pessoal;
- VIII - oferecer vestuário e alimentação suficientes e adequados à faixa etária dos adolescentes atendidos;
- IX - oferecer cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos;
- X - propiciar escolarização e profissionalização;
- XI - propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XII - propiciar assistência religiosa àqueles que desejarem, de acordo com suas crenças;
- XIII - proceder a estudo social e pessoal de cada caso;
- XIV - reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente;
- XV - informar, periodicamente, o adolescente internado sobre sua situação processual;
- XVI - comunicar às autoridades competentes todos os casos de adolescentes portadores de moléstias infectocontagiosas;
- XVII - fornecer comprovante de depósito dos pertences dos adolescentes;
- XVIII - manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos;
- XIX - providenciar os documentos necessários ao exercício da cidadania àqueles que não os tiverem;
- XX - manter arquivo de anotações onde constem data e circunstâncias do atendimento, nome do adolescente, seus pais ou responsável, parentes, endereços, sexo, idade, acompanhamento da sua formação, relação de seus pertences e demais dados que possibilitem sua identificação e a individualização do atendimento.

§ 1º Aplicam-se, no que couber, as obrigações constantes deste artigo às entidades que mantêm programas de acolhimento institucional e familiar.

§ 2º No cumprimento das obrigações a que alude este artigo as entidades utilizarão preferencialmente os recursos da comunidade.

Art. 94-A. As entidades, públicas ou privadas, que abriguem ou recepcionem crianças e adolescentes, ainda que em caráter temporário, devem ter, em seus quadros, profissionais capacitados a reconhecer e reportar ao Conselho Tutelar suspeitas ou ocorrências de maus-tratos.

Seção II **Da Fiscalização das Entidades**

Art. 95. As entidades governamentais e não-governamentais referidas no art. 90 serão fiscalizadas pelo Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares.

Art. 96. Os planos de aplicação e as prestações de contas serão apresentados ao estado ou ao município, conforme a origem das dotações orçamentárias.

Art. 97. São medidas aplicáveis às entidades de atendimento que descumprirem obrigação constante do art. 94, sem prejuízo da responsabilidade civil e criminal de seus dirigentes ou prepostos:

I - às entidades governamentais:

- a) advertência;
- b) afastamento provisório de seus dirigentes;
- c) afastamento definitivo de seus dirigentes;
- d) fechamento de unidade ou interdição de programa.

II - às entidades não-governamentais:

- a) advertência;
- b) suspensão total ou parcial do repasse de verbas públicas;
- c) interdição de unidades ou suspensão de programa;
- d) cassação do registro.

§ 1º Em caso de reiteradas infrações cometidas por entidades de atendimento, que coloquem em risco os direitos assegurados nesta Lei, deverá ser o fato comunicado ao Ministério Público ou representado perante autoridade judiciária competente para as providências cabíveis, inclusive suspensão das atividades ou dissolução da entidade.

§ 2º As pessoas jurídicas de direito público e as organizações não governamentais responderão pelos danos que seus agentes causarem às crianças e aos adolescentes, caracterizado o descumprimento dos princípios norteadores das atividades de proteção específica.

Título II **Das Medidas de Proteção** **Capítulo I** **Disposições Gerais**

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III - em razão de sua conduta.

Capítulo II **Das Medidas Específicas de Proteção**

Art. 99. As medidas previstas neste Capítulo poderão ser aplicadas isolada ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo.

Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:



I - condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal;

II - proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares;

III - responsabilidade primária e solidária do poder público: a plena efetivação dos direitos assegurados a crianças e a adolescentes por esta Lei e pela Constituição Federal, salvo nos casos por esta expressamente ressalvados, é de responsabilidade primária e solidária das 3 (três) esferas de governo, sem prejuízo da municipalização do atendimento e da possibilidade da execução de programas por entidades não governamentais;

IV - interesse superior da criança e do adolescente: a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do adolescente, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto

V - privacidade: a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada;

VI - intervenção precoce: a intervenção das autoridades competentes deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida;

VII - intervenção mínima: a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas autoridades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do adolescente;

VIII - proporcionalidade e atualidade: a intervenção deve ser a necessária e adequada à situação de perigo em que a criança ou o adolescente se encontram no momento em que a decisão é tomada;

IX - responsabilidade parental: a intervenção deve ser efetuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o adolescente;

X - prevalência da família: na promoção de direitos e na proteção da criança e do adolescente deve ser dada prevalência às medidas que os mantenham ou reintegrem na sua família natural ou extensa ou, se isso não for possível, que promovam a sua integração em família adotiva; ([Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017](#))

XI - obrigatoriedade da informação: a criança e o adolescente, respeitado seu estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão, seus pais ou responsável devem ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa;

XII - oitiva obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente, observado o disposto nos §§ 1º e 2º do art. 28 desta Lei.

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;

II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; ([Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016](#))

V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

VII - acolhimento institucional;

VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;

IX - colocação em família substituta.

§ 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

§ 2º Sem prejuízo da tomada de medidas emergenciais para proteção de vítimas de violência ou abuso sexual e das providências a que alude o art. 130 desta Lei, o afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar é de competência exclusiva da autoridade judiciária e importará na deflagração, a pedido do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse, de procedimento judicial contencioso, no qual se garanta aos pais ou ao responsável legal o exercício do contraditório e da ampla defesa.



§ 3º Crianças e adolescentes somente poderão ser encaminhados às instituições que executam programas de acolhimento institucional, governamentais ou não, por meio de uma Guia de Acolhimento, expedida pela autoridade judiciária, na qual obrigatoriamente constará, dentre outros

- I - sua identificação e a qualificação completa de seus pais ou de seu responsável, se conhecidos;
- II - o endereço de residência dos pais ou do responsável, com pontos de referência;
- III - os nomes de parentes ou de terceiros interessados em tê-los sob sua guarda;
- IV - os motivos da retirada ou da não reintegração ao convívio familiar.

§ 4º Imediatamente após o acolhimento da criança ou do adolescente, a entidade responsável pelo programa de acolhimento institucional ou familiar elaborará um plano individual de atendimento, visando à reintegração familiar, ressalvada a existência de ordem escrita e fundamentada em contrário de autoridade judiciária competente, caso em que também deverá contemplar sua colocação em família substituta, observadas as regras e princípios desta Lei.

§ 5º O plano individual será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento e levará em consideração a opinião da criança ou do adolescente e a oitiva dos pais ou do responsável.

§ 6º Constarão do plano individual, dentre outros:

- I - os resultados da avaliação interdisciplinar;
- II - os compromissos assumidos pelos pais ou responsável; e
- III - a previsão das atividades a serem desenvolvidas com a criança ou com o adolescente acolhido e seus pais ou responsável, com vista na reintegração familiar ou, caso seja esta vedada por expressa e fundamentada determinação judicial, as providências a serem tomadas para sua colocação em família substituta, sob direta supervisão da autoridade judiciária.

§ 7º O acolhimento familiar ou institucional ocorrerá no local mais próximo à residência dos pais ou do responsável e, como parte do processo de reintegração familiar, sempre que identificada a necessidade, a família de origem será incluída em programas oficiais de orientação, de apoio e de promoção social, sendo facilitado e estimulado o contato com a criança ou com o adolescente acolhido.

§ 8º Verificada a possibilidade de reintegração familiar, o responsável pelo programa de acolhimento familiar ou institucional fará imediata comunicação à autoridade judiciária, que dará vista ao Ministério Público, pelo prazo de 5 (cinco) dias, decidindo em igual prazo.

§ 9º Em sendo constatada a impossibilidade de reintegração da criança ou do adolescente à família de origem, após seu encaminhamento a programas oficiais ou comunitários de orientação, apoio e promoção social, será enviado relatório fundamentado ao Ministério Público, no qual conste a descrição pormenorizada das providências tomadas e a expressa recomendação, subscrita pelos técnicos da entidade ou responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar, para a destituição do poder familiar, ou destituição de tutela ou guarda.

§ 10. Recebido o relatório, o Ministério Público terá o prazo de 15 (quinze) dias para o ingresso com a ação de destituição do poder familiar, salvo se entender necessária a realização de estudos complementares ou de outras providências indispensáveis ao ajuizamento da demanda. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 11. A autoridade judiciária manterá, em cada comarca ou foro regional, um cadastro contendo informações atualizadas sobre as crianças e adolescentes em regime de acolhimento familiar e institucional sob sua responsabilidade, com informações pormenorizadas sobre a situação jurídica de cada um, bem como as providências tomadas para sua reintegração familiar ou colocação em família substituta, em qualquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei.

§ 12. Terão acesso ao cadastro o Ministério Público, o Conselho Tutelar, o órgão gestor da Assistência Social e os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Assistência Social, aos quais incumbe deliberar sobre a implementação de políticas públicas que permitam reduzir o número de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e abreviar o período de permanência em programa de acolhimento.

Art. 102. As medidas de proteção de que trata este Capítulo serão acompanhadas da regularização do registro civil.

§ 1º Verificada a inexistência de registro anterior, o assento de nascimento da criança ou adolescente será feito à vista dos elementos disponíveis, mediante requisição da autoridade judiciária.

§ 2º Os registros e certidões necessários à regularização de que trata este artigo são isentos de multas, custas e emolumentos, gozando de absoluta prioridade.

§ 3º Caso ainda não definida a paternidade, será deflagrado procedimento específico destinado à sua averiguação, conforme previsto pela Lei nº 8.560, de 29 de dezembro de 1992.

§ 4º Nas hipóteses previstas no § 3º deste artigo, é dispensável o ajuizamento de ação de investigação de paternidade pelo Ministério Público se, após o não comparecimento ou a recusa do suposto pai em assumir a paternidade a ele atribuída, a criança for encaminhada para adoção.

§ 5º Os registros e certidões necessários à inclusão, a qualquer tempo, do nome do pai no assento de nascimento são isentos de multas, custas e emolumentos, gozando de absoluta prioridade. (Incluído dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 6º São gratuitas, a qualquer tempo, a averbação requerida do reconhecimento de paternidade no assento de nascimento e a certidão correspondente. (Incluído dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Título III

Da Prática de Ato Infracional

Capítulo I

Disposições Gerais

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Art. 105. Ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no art. 101.

Capítulo II

Dos Direitos Individuais

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Parágrafo único. O adolescente tem direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos.

Art. 107. A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinenti comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada.

Parágrafo único. Examinar-se-á, desde logo e sob pena de responsabilidade, a possibilidade de liberação imediata.

Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

Parágrafo único. A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida.

Art. 109. O adolescente civilmente identificado não será submetido a identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada.

Capítulo III

Das Garantias Processuais

Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.

Art. 111. São asseguradas ao adolescente, entre outras, as seguintes garantias:

I - pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente;
II - igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa;

III - defesa técnica por advogado;

IV - assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei;

V - direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente;

VI - direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento.



Capítulo IV
Das Medidas Socioeducativas
Seção I
Disposições Gerais

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semiliberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Art. 113. Aplica-se a este Capítulo o disposto nos arts. 99 e 100.

Art. 114. A imposição das medidas previstas nos incisos II a VI do art. 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a hipótese de remissão, nos termos do art. 127.

Parágrafo único. A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria.

Seção II
Da Advertência

Art. 115. A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada.

Seção III
Da Obrigação de Reparar o Dano

Art. 116. Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Parágrafo único. Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada.

Seção IV
Da Prestação de Serviços à Comunidade

Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

Seção V
Da Liberdade Assistida

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV - apresentar relatório do caso

Seção VI Do Regime de Semiliberdade

Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação.

Seção VII Da Internação

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

§ 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

§ 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.

§ 7º A determinação judicial mencionada no § 1º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária.

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal.

§ 2º Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada.

Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;



- II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;
- III - avistar-se reservadamente com seu defensor;
- IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;
- V - ser tratado com respeito e dignidade;
- VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;
- VII - receber visitas, ao menos, semanalmente;
- VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;
- IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;
- X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;
- XI - receber escolarização e profissionalização;
- XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;
- XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;
- XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;
- XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade.

§ 1º Em nenhum caso haverá incomunicabilidade.

§ 2º A autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente.

Art. 125. É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança.

Capítulo V **Da Remissão**

Art. 126. Antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional.

Parágrafo único. Iniciado o procedimento, a concessão da remissão pela autoridade judiciária importará na suspensão ou extinção do processo.

Art. 127. A remissão não implica necessariamente o reconhecimento ou comprovação da responsabilidade, nem prevalece para efeito de antecedentes, podendo incluir eventualmente a aplicação de qualquer das medidas previstas em lei, exceto a colocação em regime de semiliberdade e a internação.

Art. 128. A medida aplicada por força da remissão poderá ser revista judicialmente, a qualquer tempo, mediante pedido expresso do adolescente ou de seu representante legal, ou do Ministério Público.

Título IV **Das Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável**

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

I - encaminhamento a serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família; ([Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016](#))

II - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

III - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

IV - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;

V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;

VI - obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;

VII - advertência;

VIII - perda da guarda;

IX - destituição da tutela;

X - suspensão ou destituição do poder familiar.

Parágrafo único. Na aplicação das medidas previstas nos incisos IX e X deste artigo, observar-se-á o disposto nos arts. 23 e 24.

Art. 130. Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum.

Parágrafo único. Da medida cautelar constará, ainda, a fixação provisória dos alimentos de que necessitem a criança ou o adolescente dependentes do agressor.

Título V

Do Conselho Tutelar

Capítulo I

Disposições Gerais

Art. 131. O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Art. 132. Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida recondução por novos processos de escolha. (Redação dada pela Lei nº 13.824, de 2019)

Art. 133. Para a candidatura a membro do Conselho Tutelar, serão exigidos os seguintes requisitos:

- I - reconhecida idoneidade moral;
- II - idade superior a vinte e um anos;
- III - residir no município.

Art. 134. Lei municipal ou distrital disporá sobre o local, dia e horário de funcionamento do Conselho Tutelar, inclusive quanto à remuneração dos respectivos membros, aos quais é assegurado o direito a:

- I - cobertura previdenciária;
- II - gozo de férias anuais remuneradas, acrescidas de 1/3 (um terço) do valor da remuneração mensal;
- III - licença-maternidade;
- IV - licença-paternidade;
- V - gratificação natalina.

Parágrafo único. Constará da lei orçamentária municipal e da do Distrito Federal previsão dos recursos necessários ao funcionamento do Conselho Tutelar e à remuneração e formação continuada dos conselheiros tutelares.

Art. 135. O exercício efetivo da função de conselheiro constituirá serviço público relevante e estabelecerá presunção de idoneidade moral.

Capítulo II

Das Atribuições do Conselho

Art. 136. São atribuições do Conselho Tutelar:

- I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
- II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
 - b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.
- IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;
- V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
- VII - expedir notificações;

VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no [art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal](#);

XI - representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural.

XII - promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas atribuições, o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará incontinenti o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as providências tomadas para a orientação, o apoio e a promoção social da família.

Art. 137. As decisões do Conselho Tutelar somente poderão ser revistas pela autoridade judiciária a pedido de quem tenha legítimo interesse.

Capítulo III Da Competência

Art. 138. Aplica-se ao Conselho Tutelar a regra de competência constante do art. 147.

Capítulo IV Da Escolha dos Conselheiros

Art. 139. O processo para a escolha dos membros do Conselho Tutelar será estabelecido em lei municipal e realizado sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e a fiscalização do Ministério Público.

§ 1º O processo de escolha dos membros do Conselho Tutelar ocorrerá em data unificada em todo o território nacional a cada 4 (quatro) anos, no primeiro domingo do mês de outubro do ano subseqüente ao da eleição presidencial.

§ 2º A posse dos conselheiros tutelares ocorrerá no dia 10 de janeiro do ano subseqüente ao processo de escolha.

§ 3º No processo de escolha dos membros do Conselho Tutelar, é vedado ao candidato doar, oferecer, prometer ou entregar ao eleitor bem ou vantagem pessoal de qualquer natureza, inclusive brindes de pequeno valor.

Capítulo V Dos Impedimentos

Art. 140. São impedidos de servir no mesmo Conselho marido e mulher, ascendentes e descendentes, sogro e genro ou nora, irmãos, cunhados, durante o cunhadio, tio e sobrinho, padrasto ou madrasta e enteado.

Parágrafo único. Estende-se o impedimento do conselheiro, na forma deste artigo, em relação à autoridade judiciária e ao representante do Ministério Público com atuação na Justiça da Infância e da Juventude, em exercício na comarca, foro regional ou distrital.

Título VI Do Acesso à Justiça Capítulo I Disposições Gerais

Art. 141. É garantido o acesso de toda criança ou adolescente à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, por qualquer de seus órgãos.

§ 1º A assistência judiciária gratuita será prestada aos que dela necessitarem, através de defensor público ou advogado nomeado.

§ 2º As ações judiciais da competência da Justiça da Infância e da Juventude são isentas de custas e emolumentos, ressalvada a hipótese de litigância de má-fé.

Art. 142. Os menores de dezesseis anos serão representados e os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos assistidos por seus pais, tutores ou curadores, na forma da legislação civil ou processual.

Parágrafo único. A autoridade judiciária dará curador especial à criança ou adolescente, sempre que os interesses destes colidirem com os de seus pais ou responsável, ou quando carecer de representação ou assistência legal ainda que eventual.

Art. 143. É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Parágrafo único. Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência ao nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome.

Art. 144. A expedição de cópia ou certidão de atos a que se refere o artigo anterior somente será deferida pela autoridade judiciária competente, se demonstrado o interesse e justificada a finalidade.

Capítulo II

Da Justiça da Infância e da Juventude

Seção I

Disposições Gerais

Art. 145. Os estados e o Distrito Federal poderão criar varas especializadas e exclusivas da infância e da juventude, cabendo ao Poder Judiciário estabelecer sua proporcionalidade por número de habitantes, dotá-las de infraestrutura e dispor sobre o atendimento, inclusive em plantões.

Seção II

Do Juiz

Art. 146. A autoridade a que se refere esta Lei é o Juiz da Infância e da Juventude, ou o juiz que exerce essa função, na forma da lei de organização judiciária local.

Art. 147. A competência será determinada:

I - pelo domicílio dos pais ou responsável;

II - pelo lugar onde se encontre a criança ou adolescente, à falta dos pais ou responsável.

§ 1º Nos casos de ato infracional, será competente a autoridade do lugar da ação ou omissão, observadas as regras de conexão, continência e prevenção.

§ 2º A execução das medidas poderá ser delegada à autoridade competente da residência dos pais ou responsável, ou do local onde sediar-se a entidade que abrigar a criança ou adolescente.

§ 3º Em caso de infração cometida através de transmissão simultânea de rádio ou televisão, que atinja mais de uma comarca, será competente, para aplicação da penalidade, a autoridade judiciária do local da sede estadual da emissora ou rede, tendo a sentença eficácia para todas as transmissoras ou retransmissoras do respectivo estado.

Art. 148. A Justiça da Infância e da Juventude é competente para:

I - conhecer de representações promovidas pelo Ministério Público, para apuração de ato infracional atribuído a adolescente, aplicando as medidas cabíveis;

II - conceder a remissão, como forma de suspensão ou extinção do processo;

III - conhecer de pedidos de adoção e seus incidentes;

IV - conhecer de ações civis fundadas em interesses individuais, difusos ou coletivos afetos à criança e ao adolescente, observado o disposto no art. 209;

V - conhecer de ações decorrentes de irregularidades em entidades de atendimento, aplicando as medidas cabíveis;

VI - aplicar penalidades administrativas nos casos de infrações contra norma de proteção à criança ou adolescente;

VII - conhecer de casos encaminhados pelo Conselho Tutelar, aplicando as medidas cabíveis.

Parágrafo único. Quando se tratar de criança ou adolescente nas hipóteses do art. 98, é também competente a Justiça da Infância e da Juventude para o fim de:

a) conhecer de pedidos de guarda e tutela;

b) conhecer de ações de destituição do poder familiar, perda ou modificação da tutela ou guarda;

- c) suprir a capacidade ou o consentimento para o casamento;
- d) conhecer de pedidos baseados em discordância paterna ou materna, em relação ao exercício do poder familiar;
- e) conceder a emancipação, nos termos da lei civil, quando faltarem os pais;
- f) designar curador especial em casos de apresentação de queixa ou representação, ou de outros procedimentos judiciais ou extrajudiciais em que haja interesses de criança ou adolescente;
- g) conhecer de ações de alimentos;
- h) determinar o cancelamento, a retificação e o suprimento dos registros de nascimento e óbito.

Art. 149. Compete à autoridade judiciária disciplinar, através de portaria, ou autorizar, mediante alvará: I - a entrada e permanência de criança ou adolescente, desacompanhado dos pais ou responsável, em:

- a) estádio, ginásio e campo desportivo;
- b) bailes ou promoções dançantes;
- c) boate ou congêneres;
- d) casa que explore comercialmente diversões eletrônicas;
- e) estúdios cinematográficos, de teatro, rádio e televisão.

II - a participação de criança e adolescente em:

- a) espetáculos públicos e seus ensaios;
- b) certames de beleza.

§ 1º Para os fins do disposto neste artigo, a autoridade judiciária levará em conta, dentre outros fatores:

- a) os princípios desta Lei;
- b) as peculiaridades locais;
- c) a existência de instalações adequadas;
- d) o tipo de frequência habitual ao local;
- e) a adequação do ambiente a eventual participação ou frequência de crianças e adolescentes;
- f) a natureza do espetáculo.

§ 2º As medidas adotadas na conformidade deste artigo deverão ser fundamentadas, caso a caso, vedadas as determinações de caráter geral.

Seção III Dos Serviços Auxiliares

Art. 150. Cabe ao Poder Judiciário, na elaboração de sua proposta orçamentária, prever recursos para manutenção de equipe interprofissional, destinada a assessorar a Justiça da Infância e da Juventude.

Art. 151. Compete à equipe interprofissional dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico.

Parágrafo único. Na ausência ou insuficiência de servidores públicos integrantes do Poder Judiciário responsáveis pela realização dos estudos psicossociais ou de quaisquer outras espécies de avaliações técnicas exigidas por esta Lei ou por determinação judicial, a autoridade judiciária poderá proceder à nomeação de perito, nos termos do art. 156 da Lei no 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil). (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Capítulo III Dos Procedimentos Seção I Disposições Gerais

Art. 152. Aos procedimentos regulados nesta Lei aplicam-se subsidiariamente as normas gerais previstas na legislação processual pertinente.

§ 1º É assegurada, sob pena de responsabilidade, prioridade absoluta na tramitação dos processos e procedimentos previstos nesta Lei, assim como na execução dos atos e diligências judiciais a eles referentes.

§ 2º Os prazos estabelecidos nesta Lei e aplicáveis aos seus procedimentos são contados em dias corridos, excluído o dia do começo e incluído o dia do vencimento, vedado o prazo em dobro para a Fazenda Pública e o Ministério Público. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 153. Se a medida judicial a ser adotada não corresponder a procedimento previsto nesta ou em outra lei, a autoridade judiciária poderá investigar os fatos e ordenar de ofício as providências necessárias, ouvido o Ministério Público.

Parágrafo único. O disposto neste artigo não se aplica para o fim de afastamento da criança ou do adolescente de sua família de origem e em outros procedimentos necessariamente contenciosos.

Art. 154. Aplica-se às multas o disposto no art. 214.

Seção II **Da Perda e da Suspensão do Poder Familiar**

Art. 155. O procedimento para a perda ou a suspensão do poder familiar terá início por provocação do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse.

Art. 156. A petição inicial indicará:

- I - a autoridade judiciária a que for dirigida;
- II - o nome, o estado civil, a profissão e a residência do requerente e do requerido, dispensada a qualificação em se tratando de pedido formulado por representante do Ministério Público;
- III - a exposição sumária do fato e o pedido;
- IV - as provas que serão produzidas, oferecendo, desde logo, o rol de testemunhas e documentos.

Art. 157. Havendo motivo grave, poderá a autoridade judiciária, ouvido o Ministério Público, decretar a suspensão do poder familiar, liminar ou incidentalmente, até o julgamento definitivo da causa, ficando a criança ou adolescente confiado a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade.

§ 1º Recebida a petição inicial, a autoridade judiciária determinará, concomitantemente ao despacho de citação e independentemente de requerimento do interessado, a realização de estudo social ou perícia por equipe interprofissional ou multidisciplinar para comprovar a presença de uma das causas de suspensão ou destituição do poder familiar, ressalvado o disposto no § 10 do art. 101 desta Lei, e observada a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º Em sendo os pais oriundos de comunidades indígenas, é ainda obrigatória a intervenção, junto à equipe interprofissional ou multidisciplinar referida no § 1º deste artigo, de representantes do órgão federal responsável pela política indigenista, observado o disposto no § 6º do art. 28 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 158. O requerido será citado para, no prazo de dez dias, oferecer resposta escrita, indicando as provas a serem produzidas e oferecendo desde logo o rol de testemunhas e documentos.

§ 1º A citação será pessoal, salvo se esgotados todos os meios para sua realização.

§ 2º O requerido privado de liberdade deverá ser citado pessoalmente.

§ 3º Quando, por 2 (duas) vezes, o oficial de justiça houver procurado o citando em seu domicílio ou residência sem o encontrar, deverá, havendo suspeita de ocultação, informar qualquer pessoa da família ou, em sua falta, qualquer vizinho do dia útil em que voltará a fim de efetuar a citação, na hora que designar, nos termos do art. 252 e seguintes da Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil). (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4º Na hipótese de os genitores encontrarem-se em local incerto ou não sabido, serão citados por edital no prazo de 10 (dez) dias, em publicação única, dispensado o envio de ofícios para a localização. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 159. Se o requerido não tiver possibilidade de constituir advogado, sem prejuízo do próprio sustento e de sua família, poderá requerer, em cartório, que lhe seja nomeado dativo, ao qual incumbirá a apresentação de resposta, contando-se o prazo a partir da intimação do despacho de nomeação.

Parágrafo único. Na hipótese de requerido privado de liberdade, o oficial de justiça deverá perguntar, no momento da citação pessoal, se deseja que lhe seja nomeado defensor.

Art. 160. Sendo necessário, a autoridade judiciária requisitará de qualquer repartição ou órgão público a apresentação de documento que interesse à causa, de ofício ou a requerimento das partes ou do Ministério Público.

Art. 161. Se não for contestado o pedido e tiver sido concluído o estudo social ou a perícia realizada por equipe interprofissional ou multidisciplinar, a autoridade judiciária dará vista dos autos ao Ministério Público, por 5 (cinco) dias, salvo quando este for o requerente, e decidirá em igual prazo. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1º A autoridade judiciária, de ofício ou a requerimento das partes ou do Ministério Público, determinará a oitiva de testemunhas que comprovem a presença de uma das causas de suspensão ou destituição do poder familiar previstas nos arts. 1.637 e 1.638 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), ou no art. 24 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º Se o pedido importar em modificação de guarda, será obrigatória, desde que possível e razoável, a oitiva da criança ou adolescente, respeitado seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida.

§ 4º É obrigatória a oitiva dos pais sempre que eles forem identificados e estiverem em local conhecido, ressalvados os casos de não comparecimento perante a Justiça quando devidamente citados. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5º Se o pai ou a mãe estiverem privados de liberdade, a autoridade judicial requisitará sua apresentação para a oitiva

Art. 162. Apresentada a resposta, a autoridade judiciária dará vista dos autos ao Ministério Público, por cinco dias, salvo quando este for o requerente, designando, desde logo, audiência de instrução e julgamento.

§ 1º (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º Na audiência, presentes as partes e o Ministério Público, serão ouvidas as testemunhas, colhendo-se oralmente o parecer técnico, salvo quando apresentado por escrito, manifestando-se sucessivamente o requerente, o requerido e o Ministério Público, pelo tempo de 20 (vinte) minutos cada um, prorrogável por mais 10 (dez) minutos. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º A decisão será proferida na audiência, podendo a autoridade judiciária, excepcionalmente, designar data para sua leitura no prazo máximo de 5 (cinco) dias. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4º Quando o procedimento de destituição de poder familiar for iniciado pelo Ministério Público, não haverá necessidade de nomeação de curador especial em favor da criança ou adolescente. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 163. O prazo máximo para conclusão do procedimento será de 120 (cento e vinte) dias, e caberá ao juiz, no caso de notória inviabilidade de manutenção do poder familiar, dirigir esforços para preparar a criança ou o adolescente com vistas à colocação em família substituta. ([Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017](#))

Parágrafo único. A sentença que decretar a perda ou a suspensão do poder familiar será averbada à margem do registro de nascimento da criança ou do adolescente.

Seção III

Da Destituição da Tutela

Art. 164. Na destituição da tutela, observar-se-á o procedimento para a remoção de tutor previsto na lei processual civil e, no que couber, o disposto na seção anterior.

Seção IV

Da Colocação em Família Substituta

Art. 165. São requisitos para a concessão de pedidos de colocação em família substituta:

I - qualificação completa do requerente e de seu eventual cônjuge, ou companheiro, com expressa anuência deste;

II - indicação de eventual parentesco do requerente e de seu cônjuge, ou companheiro, com a criança ou adolescente, especificando se tem ou não parente vivo;

III - qualificação completa da criança ou adolescente e de seus pais, se conhecidos;

IV - indicação do cartório onde foi inscrito nascimento, anexando, se possível, uma cópia da respectiva certidão;

V - declaração sobre a existência de bens, direitos ou rendimentos relativos à criança ou ao adolescente.

Parágrafo único. Em se tratando de adoção, observar-se-ão também os requisitos específicos.

Art. 166. Se os pais forem falecidos, tiverem sido destituídos ou suspensos do poder familiar, ou houverem aderido expressamente ao pedido de colocação em família substituta, este poderá ser formulado diretamente em cartório, em petição assinada pelos próprios requerentes, dispensada a assistência de advogado.

§ 1º Na hipótese de concordância dos pais, o juiz: (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

I - na presença do Ministério Público, ouvirá as partes, devidamente assistidas por advogado ou por defensor público, para verificar sua concordância com a adoção, no prazo máximo de 10 (dez) dias, contado da data do protocolo da petição ou da entrega da criança em juízo, tomando por termo as declarações; e (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

II - declarará a extinção do poder familiar. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º O consentimento dos titulares do poder familiar será precedido de orientações e esclarecimentos prestados pela equipe interprofissional da Justiça da Infância e da Juventude, em especial, no caso de adoção, sobre a irrevogabilidade da medida.

§ 3º São garantidos a livre manifestação de vontade dos detentores do poder familiar e o direito ao sigilo das informações. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4º O consentimento prestado por escrito não terá validade se não for ratificado na audiência a que se refere o § 1º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5º O consentimento é retratável até a data da realização da audiência especificada no § 1º deste artigo, e os pais podem exercer o arrependimento no prazo de 10 (dez) dias, contado da data de prolação da sentença de extinção do poder familiar. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 6º O consentimento somente terá valor se for dado após o nascimento da criança.

§ 7º A família natural e a família substituta receberão a devida orientação por intermédio de equipe técnica interprofissional a serviço da Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 167. A autoridade judiciária, de ofício ou a requerimento das partes ou do Ministério Público, determinará a realização de estudo social ou, se possível, perícia por equipe interprofissional, decidindo sobre a concessão de guarda provisória, bem como, no caso de adoção, sobre o estágio de convivência.

Parágrafo único. Deferida a concessão da guarda provisória ou do estágio de convivência, a criança ou o adolescente será entregue ao interessado, mediante termo de responsabilidade.

Art. 168. Apresentado o relatório social ou o laudo pericial, e ouvida, sempre que possível, a criança ou o adolescente, dar-se-á vista dos autos ao Ministério Público, pelo prazo de cinco dias, decidindo a autoridade judiciária em igual prazo.

Art. 169. Nas hipóteses em que a destituição da tutela, a perda ou a suspensão do poder familiar constituir pressuposto lógico da medida principal de colocação em família substituta, será observado o procedimento contraditório previsto nas Seções II e III deste Capítulo.

Parágrafo único. A perda ou a modificação da guarda poderá ser decretada nos mesmos autos do procedimento, observado o disposto no art. 35.

Art. 170. Concedida a guarda ou a tutela, observar-se-á o disposto no art. 32, e, quanto à adoção, o contido no art. 47.

Parágrafo único. A colocação de criança ou adolescente sob a guarda de pessoa inscrita em programa de acolhimento familiar será comunicada pela autoridade judiciária à entidade por este responsável no prazo máximo de 5 (cinco) dias.

Seção V

Da Apuração de Ato Infracional Atribuído a Adolescente

Art. 171. O adolescente apreendido por força de ordem judicial será, desde logo, encaminhado à autoridade judiciária.

Art. 172. O adolescente apreendido em flagrante de ato infracional será, desde logo, encaminhado à autoridade policial competente.

Parágrafo único. Havendo repartição policial especializada para atendimento de adolescente e em se tratando de ato infracional praticado em coautoria com maior, prevalecerá a atribuição da repartição especializada, que, após as providências necessárias e conforme o caso, encaminhará o adulto à repartição policial própria.

Art. 173. Em caso de flagrante de ato infracional cometido mediante violência ou grave ameaça a pessoa, a autoridade policial, sem prejuízo do disposto nos arts. 106, parágrafo único, e 107, deverá:

- I - lavrar auto de apreensão, ouvidos as testemunhas e o adolescente;
- II - apreender o produto e os instrumentos da infração;
- III - requisitar os exames ou perícias necessários à comprovação da materialidade e autoria da infração.

Parágrafo único. Nas demais hipóteses de flagrante, a lavratura do auto poderá ser substituída por boletim de ocorrência circunstanciada.

Art. 174. Comparecendo qualquer dos pais ou responsável, o adolescente será prontamente liberado pela autoridade policial, sob termo de compromisso e responsabilidade de sua apresentação ao representante do Ministério Público, no mesmo dia ou, sendo impossível, no primeiro dia útil imediato, exceto quando, pela gravidade do ato infracional e sua repercussão social, deva o adolescente permanecer sob internação para garantia de sua segurança pessoal ou manutenção da ordem pública.

Art. 175. Em caso de não liberação, a autoridade policial encaminhará, desde logo, o adolescente ao representante do Ministério Público, juntamente com cópia do auto de apreensão ou boletim de ocorrência.

§ 1º Sendo impossível a apresentação imediata, a autoridade policial encaminhará o adolescente à entidade de atendimento, que fará a apresentação ao representante do Ministério Público no prazo de vinte e quatro horas.

§ 2º Nas localidades onde não houver entidade de atendimento, a apresentação far-se-á pela autoridade policial. À falta de repartição policial especializada, o adolescente aguardará a apresentação em dependência separada da destinada a maiores, não podendo, em qualquer hipótese, exceder o prazo referido no parágrafo anterior.

Art. 176. Sendo o adolescente liberado, a autoridade policial encaminhará imediatamente ao representante do Ministério Público cópia do auto de apreensão ou boletim de ocorrência.

Art. 177. Se, afastada a hipótese de flagrante, houver indícios de participação de adolescente na prática de ato infracional, a autoridade policial encaminhará ao representante do Ministério Público relatório das investigações e demais documentos.

Art. 178. O adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional não poderá ser conduzido ou transportado em compartimento fechado de veículo policial, em condições atentatórias à sua dignidade, ou que impliquem risco à sua integridade física ou mental, sob pena de responsabilidade.

Art. 179. Apresentado o adolescente, o representante do Ministério Público, no mesmo dia e à vista do auto de apreensão, boletim de ocorrência ou relatório policial, devidamente autuados pelo cartório judicial e com informação sobre os antecedentes do adolescente, procederá imediata e informalmente à sua oitiva e, em sendo possível, de seus pais ou responsável, vítima e testemunhas.

Parágrafo único. Em caso de não apresentação, o representante do Ministério Público notificará os pais ou responsável para apresentação do adolescente, podendo requisitar o concurso das polícias civil e militar.

Art. 180. Adotadas as providências a que alude o artigo anterior, o representante do Ministério Público poderá:

- I - promover o arquivamento dos autos;
- II - conceder a remissão;
- III - representar à autoridade judiciária para aplicação de medida socioeducativa.

Art. 181. Promovido o arquivamento dos autos ou concedida a remissão pelo representante do Ministério Público, mediante termo fundamentado, que conterá o resumo dos fatos, os autos serão conclusos à autoridade judiciária para homologação.

§ 1º Homologado o arquivamento ou a remissão, a autoridade judiciária determinará, conforme o caso, o cumprimento da medida.

§ 2º Discordando, a autoridade judiciária fará remessa dos autos ao Procurador-Geral de Justiça, mediante despacho fundamentado, e este oferecerá representação, designará outro membro do Ministério Público para apresentá-la, ou ratificará o arquivamento ou a remissão, que só então estará a autoridade judiciária obrigada a homologar.

Art. 182. Se, por qualquer razão, o representante do Ministério Público não promover o arquivamento ou conceder a remissão, oferecerá representação à autoridade judiciária, propondo a instauração de procedimento para aplicação da medida socioeducativa que se afigurar a mais adequada.

§ 1º A representação será oferecida por petição, que conterá o breve resumo dos fatos e a classificação do ato infracional e, quando necessário, o rol de testemunhas, podendo ser deduzida oralmente, em sessão diária instalada pela autoridade judiciária.

§ 2º A representação independe de prova pré-constituída da autoria e materialidade.

Art. 183. O prazo máximo e improrrogável para a conclusão do procedimento, estando o adolescente internado provisoriamente, será de quarenta e cinco dias.

Art. 184. Oferecida a representação, a autoridade judiciária designará audiência de apresentação do adolescente, decidindo, desde logo, sobre a decretação ou manutenção da internação, observado o disposto no art. 108 e parágrafo.

§ 1º O adolescente e seus pais ou responsável serão cientificados do teor da representação, e notificados a comparecer à audiência, acompanhados de advogado.

§ 2º Se os pais ou responsável não forem localizados, a autoridade judiciária dará curador especial ao adolescente.

§ 3º Não sendo localizado o adolescente, a autoridade judiciária expedirá mandado de busca e apreensão, determinando o sobrestamento do feito, até a efetiva apresentação.

§ 4º Estando o adolescente internado, será requisitada a sua apresentação, sem prejuízo da notificação dos pais ou responsável.

Art. 185. A internação, decretada ou mantida pela autoridade judiciária, não poderá ser cumprida em estabelecimento prisional.

§ 1º Inexistindo na comarca entidade com as características definidas no art. 123, o adolescente deverá ser imediatamente transferido para a localidade mais próxima.

§ 2º Sendo impossível a pronta transferência, o adolescente aguardará sua remoção em repartição policial, desde que em seção isolada dos adultos e com instalações apropriadas, não podendo ultrapassar o prazo máximo de cinco dias, sob pena de responsabilidade.

Art. 186. Comparecendo o adolescente, seus pais ou responsável, a autoridade judiciária procederá à oitiva dos mesmos, podendo solicitar opinião de profissional qualificado.

§ 1º Se a autoridade judiciária entender adequada a remissão, ouvirá o representante do Ministério Público, proferindo decisão.

§ 2º Sendo o fato grave, passível de aplicação de medida de internação ou colocação em regime de semiliberdade, a autoridade judiciária, verificando que o adolescente não possui advogado constituído, nomeará defensor, designando, desde logo, audiência em continuação, podendo determinar a realização de diligências e estudo do caso.

§ 3º O advogado constituído ou o defensor nomeado, no prazo de três dias contado da audiência de apresentação, oferecerá defesa prévia e rol de testemunhas.

§ 4º Na audiência em continuação, ouvidas as testemunhas arroladas na representação e na defesa prévia, cumpridas as diligências e juntado o relatório da equipe interprofissional, será dada a palavra ao representante do Ministério Público e ao defensor, sucessivamente, pelo tempo de vinte minutos para cada um, prorrogável por mais dez, a critério da autoridade judiciária, que em seguida proferirá decisão.

Art. 187. Se o adolescente, devidamente notificado, não comparecer, injustificadamente à audiência de apresentação, a autoridade judiciária designará nova data, determinando sua condução coercitiva.



Art. 188. A remissão, como forma de extinção ou suspensão do processo, poderá ser aplicada em qualquer fase do procedimento, antes da sentença.

Art. 189. A autoridade judiciária não aplicará qualquer medida, desde que reconheça na sentença:

I - estar provada a inexistência do fato;

II - não haver prova da existência do fato;

III - não constituir o fato ato infracional;

IV - não existir prova de ter o adolescente concorrido para o ato infracional.

Parágrafo único. Na hipótese deste artigo, estando o adolescente internado, será imediatamente colocado em liberdade.

Art. 190. A intimação da sentença que aplicar medida de internação ou regime de semiliberdade será feita:

I - ao adolescente e ao seu defensor;

II - quando não for encontrado o adolescente, a seus pais ou responsável, sem prejuízo do defensor.

§ 1º Sendo outra a medida aplicada, a intimação far-se-á unicamente na pessoa do defensor.

§ 2º Recaindo a intimação na pessoa do adolescente, deverá este manifestar se deseja ou não recorrer da sentença.

Seção V-A

(Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Da Infiltração de Agentes de Polícia para a Investigação de Crimes contra a Dignidade Sexual de Criança e de Adolescente

Art. 190-A. A infiltração de agentes de polícia na internet com o fim de investigar os crimes previstos nos arts. 240, 241, 241-A, 241-B, 241-C e 241-D desta Lei e nos arts. 154-A, 217-A, 218, 218-A e 218-B do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), obedecerá às seguintes regras: (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

I - será precedida de autorização judicial devidamente circunstanciada e fundamentada, que estabelecerá os limites da infiltração para obtenção de prova, ouvido o Ministério Público; (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

II - dar-se-á mediante requerimento do Ministério Público ou representação de delegado de polícia e conterá a demonstração de sua necessidade, o alcance das tarefas dos policiais, os nomes ou apelidos das pessoas investigadas e, quando possível, os dados de conexão ou cadastrais que permitam a identificação dessas pessoas; (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

III - não poderá exceder o prazo de 90 (noventa) dias, sem prejuízo de eventuais renovações, desde que o total não exceda a 720 (setecentos e vinte) dias e seja demonstrada sua efetiva necessidade, a critério da autoridade judicial. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

§ 1º A autoridade judicial e o Ministério Público poderão requisitar relatórios parciais da operação de infiltração antes do término do prazo de que trata o inciso II do § 1º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

§ 2º Para efeitos do disposto no inciso I do § 1º deste artigo, consideram-se: (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

I - dados de conexão: informações referentes a hora, data, início, término, duração, endereço de Protocolo de Internet (IP) utilizado e terminal de origem da conexão. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

II - dados cadastrais: informações referentes a nome e endereço de assinante ou de usuário registrado ou autenticado para a conexão a quem endereço de IP, identificação de usuário ou código de acesso tenha sido atribuído no momento da conexão.

§ 3º A infiltração de agentes de polícia na internet não será admitida se a prova puder ser obtida por outros meios. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Art. 190-B. As informações da operação de infiltração serão encaminhadas diretamente ao juiz responsável pela autorização da medida, que zelará por seu sigilo. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Parágrafo único. Antes da conclusão da operação, o acesso aos autos será reservado ao juiz, ao Ministério Público e ao delegado de polícia responsável pela operação, com o objetivo de garantir o sigilo das investigações. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Art. 190-C. Não comete crime o policial que oculta a sua identidade para, por meio da internet, colher indícios de autoria e materialidade dos crimes previstos nos arts. 240, 241, 241-A, 241-B, 241-C e 241-D

desta Lei e nos arts. 154-A, 217-A, 218, 218-A e 218-B do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Parágrafo único. O agente policial infiltrado que deixar de observar a estrita finalidade da investigação responderá pelos excessos praticados. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Art. 190-D. Os órgãos de registro e cadastro público poderão incluir nos bancos de dados próprios, mediante procedimento sigiloso e requisição da autoridade judicial, as informações necessárias à efetividade da identidade fictícia criada. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Parágrafo único. O procedimento sigiloso de que trata esta Seção será numerado e tombado em livro específico. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Art. 190-E. Concluída a investigação, todos os atos eletrônicos praticados durante a operação deverão ser registrados, gravados, armazenados e encaminhados ao juiz e ao Ministério Público, juntamente com relatório circunstanciado. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Parágrafo único. Os atos eletrônicos registrados citados no caput deste artigo serão reunidos em autos apartados e apensados ao processo criminal juntamente com o inquérito policial, assegurando-se a preservação da identidade do agente policial infiltrado e a intimidade das crianças e dos adolescentes envolvidos. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Seção VI

Da Apuração de Irregularidades em Entidade de Atendimento

Art. 191. O procedimento de apuração de irregularidades em entidade governamental e não-governamental terá início mediante portaria da autoridade judiciária ou representação do Ministério Público ou do Conselho Tutelar, onde conste, necessariamente, resumo dos fatos.

Parágrafo único. Havendo motivo grave, poderá a autoridade judiciária, ouvido o Ministério Público, decretar liminarmente o afastamento provisório do dirigente da entidade, mediante decisão fundamentada.

Art. 192. O dirigente da entidade será citado para, no prazo de dez dias, oferecer resposta escrita, podendo juntar documentos e indicar as provas a produzir.

Art. 193. Apresentada ou não a resposta, e sendo necessário, a autoridade judiciária designará audiência de instrução e julgamento, intimando as partes.

§ 1º Salvo manifestação em audiência, as partes e o Ministério Público terão cinco dias para oferecer alegações finais, decidindo a autoridade judiciária em igual prazo.

§ 2º Em se tratando de afastamento provisório ou definitivo de dirigente de entidade governamental, a autoridade judiciária oficializará à autoridade administrativa imediatamente superior ao afastado, marcando prazo para a substituição.

§ 3º Antes de aplicar qualquer das medidas, a autoridade judiciária poderá fixar prazo para a remoção das irregularidades verificadas. Satisfeitas as exigências, o processo será extinto, sem julgamento de mérito.

§ 4º A multa e a advertência serão impostas ao dirigente da entidade ou programa de atendimento.

Seção VII

Da Apuração de Infração Administrativa às Normas de Proteção à Criança e ao Adolescente

Art. 194. O procedimento para imposição de penalidade administrativa por infração às normas de proteção à criança e ao adolescente terá início por representação do Ministério Público, ou do Conselho Tutelar, ou auto de infração elaborado por servidor efetivo ou voluntário credenciado, e assinado por duas testemunhas, se possível.

§ 1º No procedimento iniciado com o auto de infração, poderão ser usadas fórmulas impressas, especificando-se a natureza e as circunstâncias da infração.

§ 2º Sempre que possível, à verificação da infração seguir-se-á a lavratura do auto, certificando-se, em caso contrário, dos motivos do retardamento.

Art. 195. O requerido terá prazo de dez dias para apresentação de defesa, contado da data da intimação, que será feita:

I - pelo autuante, no próprio auto, quando este for lavrado na presença do requerido;



II - por oficial de justiça ou funcionário legalmente habilitado, que entregará cópia do auto ou da representação ao requerido, ou a seu representante legal, lavrando certidão;

III - por via postal, com aviso de recebimento, se não for encontrado o requerido ou seu representante legal;

IV - por edital, com prazo de trinta dias, se incerto ou não sabido o paradeiro do requerido ou de seu representante legal.

Art. 196. Não sendo apresentada a defesa no prazo legal, a autoridade judiciária dará vista dos autos do Ministério Público, por cinco dias, decidindo em igual prazo.

Art. 197. Apresentada a defesa, a autoridade judiciária procederá na conformidade do artigo anterior, ou, sendo necessário, designará audiência de instrução e julgamento.

Parágrafo único. Colhida a prova oral, manifestar-se-ão sucessivamente o Ministério Público e o procurador do requerido, pelo tempo de vinte minutos para cada um, prorrogável por mais dez, a critério da autoridade judiciária, que em seguida proferirá sentença.

Seção VIII **Da Habilitação de Pretendentes à Adoção**

Art. 197-A. Os postulantes à adoção, domiciliados no Brasil, apresentarão petição inicial na qual conste:

- I - qualificação completa;
- II - dados familiares;
- III - cópias autenticadas de certidão de nascimento ou casamento, ou declaração relativa ao período de união estável;
- IV - cópias da cédula de identidade e inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas;
- V - comprovante de renda e domicílio;
- VI - atestados de sanidade física e mental;
- VII - certidão de antecedentes criminais;
- VIII - certidão negativa de distribuição cível.

Art. 197-B. A autoridade judiciária, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, dará vista dos autos ao Ministério Público, que no prazo de 5 (cinco) dias poderá:

- I - apresentar quesitos a serem respondidos pela equipe interprofissional encarregada de elaborar o estudo técnico a que se refere o art. 197-C desta Lei;
- II - requerer a designação de audiência para oitiva dos postulantes em juízo e testemunhas;
- III - requerer a juntada de documentos complementares e a realização de outras diligências que entender necessárias.

Art. 197-C. Intervirá no feito, obrigatoriamente, equipe interprofissional a serviço da Justiça da Infância e da Juventude, que deverá elaborar estudo psicossocial, que conterá subsídios que permitam aferir a capacidade e o preparo dos postulantes para o exercício de uma paternidade ou maternidade responsável, à luz dos requisitos e princípios desta Lei.

§ 1º É obrigatória a participação dos postulantes em programa oferecido pela Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar e dos grupos de apoio à adoção devidamente habilitados perante a Justiça da Infância e da Juventude, que inclua preparação psicológica, orientação e estímulo à adoção inter-racial, de crianças ou de adolescentes com deficiência, com doenças crônicas ou com necessidades específicas de saúde, e de grupos de irmãos. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º Sempre que possível e recomendável, a etapa obrigatória da preparação referida no § 1º deste artigo incluirá o contato com crianças e adolescentes em regime de acolhimento familiar ou institucional, a ser realizado sob orientação, supervisão e avaliação da equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude e dos grupos de apoio à adoção, com apoio dos técnicos responsáveis pelo programa de acolhimento familiar e institucional e pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º É recomendável que as crianças e os adolescentes acolhidos institucionalmente ou por família acolhedora sejam preparados por equipe interprofissional antes da inclusão em família adotiva. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 197-D. Certificada nos autos a conclusão da participação no programa referido no art. 197-C desta Lei, a autoridade judiciária, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, decidirá acerca das diligências requeridas pelo Ministério Público e determinará a juntada do estudo psicossocial, designando, conforme o caso, audiência de instrução e julgamento.

Parágrafo único. Caso não sejam requeridas diligências, ou sendo essas indeferidas, a autoridade judiciária determinará a juntada do estudo psicossocial, abrindo a seguir vista dos autos ao Ministério Público, por 5 (cinco) dias, decidindo em igual prazo.

Art. 197-E. Deferida a habilitação, o postulante será inscrito nos cadastros referidos no art. 50 desta Lei, sendo a sua convocação para a adoção feita de acordo com ordem cronológica de habilitação e conforme a disponibilidade de crianças ou adolescentes adotáveis.

§ 1º A ordem cronológica das habilitações somente poderá deixar de ser observada pela autoridade judiciária nas hipóteses previstas no § 13 do art. 50 desta Lei, quando comprovado ser essa a melhor solução no interesse do adotando.

§ 2º A habilitação à adoção deverá ser renovada no mínimo trienalmente mediante avaliação por equipe interprofissional. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º Quando o adotante candidatar-se a uma nova adoção, será dispensável a renovação da habilitação, bastando a avaliação por equipe interprofissional. [\(Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017\)](#)

§ 4º Após 3 (três) recusas injustificadas, pelo habilitado, à adoção de crianças ou adolescentes indicados dentro do perfil escolhido, haverá reavaliação da habilitação concedida. [\(Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017\)](#)

§ 5º A desistência do pretendente em relação à guarda para fins de adoção ou a devolução da criança ou do adolescente depois do trânsito em julgado da sentença de adoção importará na sua exclusão dos cadastros de adoção e na vedação de renovação da habilitação, salvo decisão judicial fundamentada, sem prejuízo das demais sanções previstas na legislação vigente. [\(Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017\)](#)

Art. 197-F. O prazo máximo para conclusão da habilitação à adoção será de 120 (cento e vinte) dias, prorrogável por igual período, mediante decisão fundamentada da autoridade judiciária. [\(Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017\)](#)

Capítulo IV Dos Recursos

Art. 198. Nos procedimentos afetos à Justiça da Infância e da Juventude, inclusive os relativos à execução das medidas socioeducativas, adotar-se-á o sistema recursal da Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 (Código de Processo Civil), com as seguintes adaptações:

- I - os recursos serão interpostos independentemente de preparo;
- II - em todos os recursos, salvo nos embargos de declaração, o prazo para o Ministério Público e para a defesa será sempre de 10 (dez) dias;
- III - os recursos terão preferência de julgamento e dispensarão revisor;
- IV - (Revogado pela Lei nº 12.010, de 2009)
- V - (Revogado pela Lei nº 12.010, de 2009)
- VI - (Revogado pela Lei nº 12.010, de 2009)
- VII - antes de determinar a remessa dos autos à superior instância, no caso de apelação, ou do instrumento, no caso de agravo, a autoridade judiciária proferirá despacho fundamentado, mantendo ou reformando a decisão, no prazo de cinco dias;
- VIII - mantida a decisão apelada ou agravada, o escrivão remeterá os autos ou o instrumento à superior instância dentro de vinte e quatro horas, independentemente de novo pedido do recorrente; se a reformar, a remessa dos autos dependerá de pedido expresso da parte interessada ou do Ministério Público, no prazo de cinco dias, contados da intimação.

Art. 199. Contra as decisões proferidas com base no art. 149 caberá recurso de apelação.

Art. 199-A. A sentença que deferir a adoção produz efeito desde logo, embora sujeita a apelação, que será recebida exclusivamente no efeito devolutivo, salvo se se tratar de adoção internacional ou se houver perigo de dano irreparável ou de difícil reparação ao adotando.

Art. 199-B. A sentença que destituir ambos ou qualquer dos genitores do poder familiar fica sujeita a apelação, que deverá ser recebida apenas no efeito devolutivo.

Art. 199-C. Os recursos nos procedimentos de adoção e de destituição de poder familiar, em face da relevância das questões, serão processados com prioridade absoluta, devendo ser imediatamente distribuídos, ficando vedado que aguardem, em qualquer situação, oportuna distribuição, e serão colocados em mesa para julgamento sem revisão e com parecer urgente do Ministério Público.

Art. 199-D. O relator deverá colocar o processo em mesa para julgamento no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, contado da sua conclusão.

Parágrafo único. O Ministério Público será intimado da data do julgamento e poderá na sessão, se entender necessário, apresentar oralmente seu parecer.

Art. 199-E. O Ministério Público poderá requerer a instauração de procedimento para apuração de responsabilidades se constatar o descumprimento das providências e do prazo previstos nos artigos anteriores.

Capítulo V Do Ministério Público

Art. 200. As funções do Ministério Público previstas nesta Lei serão exercidas nos termos da respectiva lei orgânica.

Art. 201. Compete ao Ministério Público:

- I - conceder a remissão como forma de exclusão do processo;
 - II - promover e acompanhar os procedimentos relativos às infrações atribuídas a adolescentes;
 - III - promover e acompanhar as ações de alimentos e os procedimentos de suspensão e destituição do poder familiar, nomeação e remoção de tutores, curadores e guardiães, bem como oficiar em todos os demais procedimentos da competência da Justiça da Infância e da Juventude;
 - IV - promover, de ofício ou por solicitação dos interessados, a especialização e a inscrição de hipoteca legal e a prestação de contas dos tutores, curadores e quaisquer administradores de bens de crianças e adolescentes nas hipóteses do art. 98;
 - V - promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência, inclusive os definidos no [art. 220, § 3º inciso II, da Constituição Federal](#);
 - VI - instaurar procedimentos administrativos e, para instruí-los:
 - a) expedir notificações para colher depoimentos ou esclarecimentos e, em caso de não comparecimento injustificado, requisitar condução coercitiva, inclusive pela polícia civil ou militar;
 - b) requisitar informações, exames, perícias e documentos de autoridades municipais, estaduais e federais, da administração direta ou indireta, bem como promover inspeções e diligências investigatórias;
 - c) requisitar informações e documentos a particulares e instituições privadas;
 - VII - instaurar sindicâncias, requisitar diligências investigatórias e determinar a instauração de inquérito policial, para apuração de ilícitos ou infrações às normas de proteção à infância e à juventude;
 - VIII - zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis;
 - IX - impetrar mandado de segurança, de injunção e habeas corpus, em qualquer juízo, instância ou tribunal, na defesa dos interesses sociais e individuais indisponíveis afetos à criança e ao adolescente;
 - X - representar ao juízo visando à aplicação de penalidade por infrações cometidas contra as normas de proteção à infância e à juventude, sem prejuízo da promoção da responsabilidade civil e penal do infrator, quando cabível;
 - XI - inspecionar as entidades públicas e particulares de atendimento e os programas de que trata esta Lei, adotando de pronto as medidas administrativas ou judiciais necessárias à remoção de irregularidades porventura verificadas;
 - XII - requisitar força policial, bem como a colaboração dos serviços médicos, hospitalares, educacionais e de assistência social, públicos ou privados, para o desempenho de suas atribuições.
- § 1º A legitimação do Ministério Público para as ações cíveis previstas neste artigo não impede a de terceiros, nas mesmas hipóteses, segundo dispuserem a Constituição e esta Lei.
- § 2º As atribuições constantes deste artigo não excluem outras, desde que compatíveis com a finalidade do Ministério Público.
- § 3º O representante do Ministério Público, no exercício de suas funções, terá livre acesso a todo local onde se encontre criança ou adolescente.



§ 4º O representante do Ministério Público será responsável pelo uso indevido das informações e documentos que requisitar, nas hipóteses legais de sigilo.

§ 5º Para o exercício da atribuição de que trata o inciso VIII deste artigo, poderá o representante do Ministério Público:

a) reduzir a termo as declarações do reclamante, instaurando o competente procedimento, sob sua presidência;

b) entender-se diretamente com a pessoa ou autoridade reclamada, em dia, local e horário previamente notificados ou acertados;

c) efetuar recomendações visando à melhoria dos serviços públicos e de relevância pública afetos à criança e ao adolescente, fixando prazo razoável para sua perfeita adequação.

Art. 202. Nos processos e procedimentos em que não for parte, atuará obrigatoriamente o Ministério Público na defesa dos direitos e interesses de que cuida esta Lei, hipótese em que terá vista dos autos depois das partes, podendo juntar documentos e requerer diligências, usando os recursos cabíveis.

Art. 203. A intimação do Ministério Público, em qualquer caso, será feita pessoalmente.

Art. 204. A falta de intervenção do Ministério Público acarreta a nulidade do feito, que será declarada de ofício pelo juiz ou a requerimento de qualquer interessado.

Art. 205. As manifestações processuais do representante do Ministério Público deverão ser fundamentadas.

Capítulo VI Do Advogado

Art. 206. A criança ou o adolescente, seus pais ou responsável, e qualquer pessoa que tenha legítimo interesse na solução da lide poderão intervir nos procedimentos de que trata esta Lei, através de advogado, o qual será intimado para todos os atos, pessoalmente ou por publicação oficial, respeitado o segredo de justiça.

Parágrafo único. Será prestada assistência judiciária integral e gratuita àqueles que dela necessitarem.

Art. 207. Nenhum adolescente a quem se atribua a prática de ato infracional, ainda que ausente ou foragido, será processado sem defensor.

§ 1º Se o adolescente não tiver defensor, ser-lhe-á nomeado pelo juiz, ressalvado o direito de, a todo tempo, constituir outro de sua preferência.

§ 2º A ausência do defensor não determinará o adiamento de nenhum ato do processo, devendo o juiz nomear substituto, ainda que provisoriamente, ou para o só efeito do ato.

§ 3º Será dispensada a outorga de mandato, quando se tratar de defensor nomeado ou, sido constituído, tiver sido indicado por ocasião de ato formal com a presença da autoridade judiciária.

Capítulo VII Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:

I - do ensino obrigatório;

II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência;

III - de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

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

V - de programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental;

VI - de serviço de assistência social visando à proteção à família, à maternidade, à infância e à adolescência, bem como ao amparo às crianças e adolescentes que dele necessitem;

VII - de acesso às ações e serviços de saúde;

VIII - de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade.

IX - de ações, serviços e programas de orientação, apoio e promoção social de famílias e destinados ao pleno exercício do direito à convivência familiar por crianças e adolescentes.



X - de programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas e aplicação de medidas de proteção.

XI - de políticas e programas integrados de atendimento à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência. (Incluído pela Lei nº 13.431, de 2017)

§ 1º As hipóteses previstas neste artigo não excluem da proteção judicial outros interesses individuais, difusos ou coletivos, próprios da infância e da adolescência, protegidos pela Constituição e pela Lei.

§ 2º A investigação do desaparecimento de crianças ou adolescentes será realizada imediatamente após notificação aos órgãos competentes, que deverão comunicar o fato aos portos, aeroportos, Polícia Rodoviária e companhias de transporte interestaduais e internacionais, fornecendo-lhes todos os dados necessários à identificação do desaparecido.

Art. 209. As ações previstas neste Capítulo serão propostas no foro do local onde ocorreu ou deva ocorrer a ação ou omissão, cujo juízo terá competência absoluta para processar a causa, ressalvadas a competência da Justiça Federal e a competência originária dos tribunais superiores.

Art. 210. Para as ações cíveis fundadas em interesses coletivos ou difusos, consideram-se legitimados concorrentemente:

I - o Ministério Público;

II - a União, os estados, os municípios, o Distrito Federal e os territórios;

III - as associações legalmente constituídas há pelo menos um ano e que incluam entre seus fins institucionais a defesa dos interesses e direitos protegidos por esta Lei, dispensada a autorização da assembleia, se houver prévia autorização estatutária.

§ 1º Admitir-se-á litisconsórcio facultativo entre os Ministérios Públicos da União e dos estados na defesa dos interesses e direitos de que cuida esta Lei.

§ 2º Em caso de desistência ou abandono da ação por associação legitimada, o Ministério Público ou outro legitimado poderá assumir a titularidade ativa.

Art. 211. Os órgãos públicos legitimados poderão tomar dos interessados compromisso de ajustamento de sua conduta às exigências legais, o qual terá eficácia de título executivo extrajudicial.

Art. 212. Para defesa dos direitos e interesses protegidos por esta Lei, são admissíveis todas as espécies de ações pertinentes.

§ 1º Aplicam-se às ações previstas neste Capítulo as normas do Código de Processo Civil.

§ 2º Contra atos ilegais ou abusivos de autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do poder público, que lesem direito líquido e certo previsto nesta Lei, caberá ação mandamental, que se regerá pelas normas da lei do mandado de segurança.

Art. 213. Na ação que tenha por objeto o cumprimento de obrigação de fazer ou não fazer, o juiz concederá a tutela específica da obrigação ou determinará providências que assegurem o resultado prático equivalente ao do adimplemento.

§ 1º Sendo relevante o fundamento da demanda e havendo justificado receio de ineficácia do provimento final, é lícito ao juiz conceder a tutela liminarmente ou após justificação prévia, citando o réu.

§ 2º O juiz poderá, na hipótese do parágrafo anterior ou na sentença, impor multa diária ao réu, independentemente de pedido do autor, se for suficiente ou compatível com a obrigação, fixando prazo razoável para o cumprimento do preceito.

§ 3º A multa só será exigível do réu após o trânsito em julgado da sentença favorável ao autor, mas será devida desde o dia em que se houver configurado o descumprimento.

Art. 214. Os valores das multas reverterão ao fundo gerido pelo Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do respectivo município.

§ 1º As multas não recolhidas até trinta dias após o trânsito em julgado da decisão serão exigidas através de execução promovida pelo Ministério Público, nos mesmos autos, facultada igual iniciativa aos demais legitimados.

§ 2º Enquanto o fundo não for regulamentado, o dinheiro ficará depositado em estabelecimento oficial de crédito, em conta com correção monetária.

Art. 215. O juiz poderá conferir efeito suspensivo aos recursos, para evitar dano irreparável à parte.

Art. 216. Transitada em julgado a sentença que impuser condenação ao poder público, o juiz determinará a remessa de peças à autoridade competente, para apuração da responsabilidade civil e administrativa do agente a que se atribua a ação ou omissão.

Art. 217. Decorridos sessenta dias do trânsito em julgado da sentença condenatória sem que a associação autora lhe promova a execução, deverá fazê-lo o Ministério Público, facultada igual iniciativa aos demais legitimados.

Art. 218. O juiz condenará a associação autora a pagar ao réu os honorários advocatícios arbitrados na conformidade do § 4º do art. 20 da Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 (Código de Processo Civil), quando reconhecer que a pretensão é manifestamente infundada.

Parágrafo único. Em caso de litigância de má-fé, a associação autora e os diretores responsáveis pela propositura da ação serão solidariamente condenados ao décuplo das custas, sem prejuízo de responsabilidade por perdas e danos.

Art. 219. Nas ações de que trata este Capítulo, não haverá adiantamento de custas, emolumentos, honorários periciais e quaisquer outras despesas.

Art. 220. Qualquer pessoa poderá e o servidor público deverá provocar a iniciativa do Ministério Público, prestando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto de ação civil, e indicando-lhe os elementos de convicção.

Art. 221. Se, no exercício de suas funções, os juízos e tribunais tiverem conhecimento de fatos que possam ensejar a propositura de ação civil, remeterão peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 222. Para instruir a petição inicial, o interessado poderá requerer às autoridades competentes as certidões e informações que julgar necessárias, que serão fornecidas no prazo de quinze dias.

Art. 223. O Ministério Público poderá instaurar, sob sua presidência, inquérito civil, ou requisitar, de qualquer pessoa, organismo público ou particular, certidões, informações, exames ou perícias, no prazo que assinalar, o qual não poderá ser inferior a dez dias úteis.

§ 1º Se o órgão do Ministério Público, esgotadas todas as diligências, se convencer da inexistência de fundamento para a propositura da ação civil, promoverá o arquivamento dos autos do inquérito civil ou das peças informativas, fazendo-o fundamentadamente.

§ 2º Os autos do inquérito civil ou as peças de informação arquivados serão remetidos, sob pena de se incorrer em falta grave, no prazo de três dias, ao Conselho Superior do Ministério Público.

§ 3º Até que seja homologada ou rejeitada a promoção de arquivamento, em sessão do Conselho Superior do Ministério público, poderão as associações legitimadas apresentar razões escritas ou documentos, que serão juntados aos autos do inquérito ou anexados às peças de informação.

§ 4º A promoção de arquivamento será submetida a exame e deliberação do Conselho Superior do Ministério Público, conforme dispuser o seu regimento.

§ 5º Deixando o Conselho Superior de homologar a promoção de arquivamento, designará, desde logo, outro órgão do Ministério Público para o ajuizamento da ação.

Art. 224. Aplicam-se subsidiariamente, no que couber, as disposições da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.

Título VII
Dos Crimes e Das Infrações Administrativas
Capítulo I
Dos Crimes
Seção I
Disposições Gerais

Art. 225. Este Capítulo dispõe sobre crimes praticados contra a criança e o adolescente, por ação ou omissão, sem prejuízo do disposto na legislação penal.

Art. 226. Aplicam-se aos crimes definidos nesta Lei as normas da Parte Geral do Código Penal e, quanto ao processo, as pertinentes ao Código de Processo Penal.

Art. 227. Os crimes definidos nesta Lei são de ação pública incondicionada.

Seção II **Dos Crimes em Espécie**

Art. 228. Deixar o encarregado de serviço ou o dirigente de estabelecimento de atenção à saúde de gestante de manter registro das atividades desenvolvidas, na forma e prazo referidos no art. 10 desta Lei, bem como de fornecer à parturiente ou a seu responsável, por ocasião da alta médica, declaração de nascimento, onde constem as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. Se o crime é culposo:

Pena - detenção de dois a seis meses, ou multa.

Art. 229. Deixar o médico, enfermeiro ou dirigente de estabelecimento de atenção à saúde de gestante de identificar corretamente o neonato e a parturiente, por ocasião do parto, bem como deixar de proceder aos exames referidos no art. 10 desta Lei:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. Se o crime é culposo:

Pena - detenção de dois a seis meses, ou multa.

Art. 230. Privar a criança ou o adolescente de sua liberdade, procedendo à sua apreensão sem estar em flagrante de ato infracional ou inexistindo ordem escrita da autoridade judiciária competente:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. Incide na mesma pena aquele que procede à apreensão sem observância das formalidades legais.

Art. 231. Deixar a autoridade policial responsável pela apreensão de criança ou adolescente de fazer imediata comunicação à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 233. Revogado.

Art. 234. Deixar a autoridade competente, sem justa causa, de ordenar a imediata liberação de criança ou adolescente, tão logo tenha conhecimento da ilegalidade da apreensão:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 235. Descumprir, injustificadamente, prazo fixado nesta Lei em benefício de adolescente privado de liberdade:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 236. Impedir ou embaraçar a ação de autoridade judiciária, membro do Conselho Tutelar ou representante do Ministério Público no exercício de função prevista nesta Lei:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 237. Subtrair criança ou adolescente ao poder de quem o tem sob sua guarda em virtude de lei ou ordem judicial, com o fim de colocação em lar substituto:

Pena - reclusão de dois a seis anos, e multa.

Art. 238. Prometer ou efetivar a entrega de filho ou pupilo a terceiro, mediante paga ou recompensa:

Pena - reclusão de um a quatro anos, e multa.

Parágrafo único. Incide nas mesmas penas quem oferece ou efetiva a paga ou recompensa.



Art. 239. Promover ou auxiliar a efetivação de ato destinado ao envio de criança ou adolescente para o exterior com inobservância das formalidades legais ou com o fito de obter lucro:

Pena - reclusão de quatro a seis anos, e multa.

Parágrafo único. Se há emprego de violência, grave ameaça ou fraude:

Pena - reclusão, de 6 (seis) a 8 (oito) anos, além da pena correspondente à violência.

Art. 240. Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente:

Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa.

§ 1º Incorre nas mesmas penas quem agencia, facilita, recruta, coage, ou de qualquer modo intermedeia a participação de criança ou adolescente nas cenas referidas no caput deste artigo, ou ainda quem com esses contracena.

§ 2º Aumenta-se a pena de 1/3 (um terço) se o agente comete o crime:

I - no exercício de cargo ou função pública ou a pretexto de exercê-la;

II - prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade; ou

III - prevalecendo-se de relações de parentesco consanguíneo ou afim até o terceiro grau, ou por adoção, de tutor, curador, preceptor, empregador da vítima ou de quem, a qualquer outro título, tenha autoridade sobre ela, ou com seu consentimento.

Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente.

Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa.

Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente:

Pena - reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa.

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem:

I - assegura os meios ou serviços para o armazenamento das fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo;

II - assegura, por qualquer meio, o acesso por rede de computadores às fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo.

§ 2º As condutas tipificadas nos incisos I e II do § 1º deste artigo são puníveis quando o responsável legal pela prestação do serviço, oficialmente notificado, deixa de desabilitar o acesso ao conteúdo ilícito de que trata o caput deste artigo.

Art. 241-B. Adquirir, possuir ou armazenar, por qualquer meio, fotografia, vídeo ou outra forma de registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

§ 1º A pena é diminuída de 1 (um) a 2/3 (dois terços) se de pequena quantidade o material a que se refere o caput deste artigo.

§ 2º Não há crime se a posse ou o armazenamento tem a finalidade de comunicar às autoridades competentes a ocorrência das condutas descritas nos arts. 240, 241, 241-A e 241-C desta Lei, quando a comunicação for feita por:

I - agente público no exercício de suas funções;

II - membro de entidade, legalmente constituída, que inclua, entre suas finalidades institucionais, o recebimento, o processamento e o encaminhamento de notícia dos crimes referidos neste parágrafo;

III - representante legal e funcionários responsáveis de provedor de acesso ou serviço prestado por meio de rede de computadores, até o recebimento do material relativo à notícia feita à autoridade policial, ao Ministério Público ou ao Poder Judiciário.

§ 3º As pessoas referidas no § 2º deste artigo deverão manter sob sigilo o material ilícito referido.

Art. 241-C. Simular a participação de criança ou adolescente em cena de sexo explícito ou pornográfica por meio de adulteração, montagem ou modificação de fotografia, vídeo ou qualquer outra forma de representação visual:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

Parágrafo único. Incorre nas mesmas penas quem vende, expõe à venda, disponibiliza, distribui, publica ou divulga por qualquer meio, adquire, possui ou armazena o material produzido na forma do caput deste artigo.

Art. 241-D. Aliciar, assediar, instigar ou constranger, por qualquer meio de comunicação, criança, com o fim de com ela praticar ato libidinoso.

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

Parágrafo único. Nas mesmas penas incorre quem:

I - facilita ou induz o acesso à criança de material contendo cena de sexo explícito ou pornográfica com o fim de com ela praticar ato libidinoso;

II - pratica as condutas descritas no caput deste artigo com o fim de induzir criança a se exhibir de forma pornográfica ou sexualmente explícita.

Art. 241-E. Para efeito dos crimes previstos nesta Lei, a expressão “cena de sexo explícito ou pornográfica” compreende qualquer situação que envolva criança ou adolescente em atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas, ou exibição dos órgãos genitais de uma criança ou adolescente para fins primordialmente sexuais.

Art. 242. Vender, fornecer ainda que gratuitamente ou entregar, de qualquer forma, a criança ou adolescente arma, munição ou explosivo:

Pena - reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos.

Art. 243. Vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar, ainda que gratuitamente, de qualquer forma, a criança ou a adolescente, bebida alcoólica ou, sem justa causa, outros produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica:

Pena - detenção de 2 (dois) a 4 (quatro) anos, e multa, se o fato não constitui crime mais grave.

Art. 244. Vender, fornecer ainda que gratuitamente ou entregar, de qualquer forma, a criança ou adolescente fogos de estampido ou de artifício, exceto aqueles que, pelo seu reduzido potencial, sejam incapazes de provocar qualquer dano físico em caso de utilização indevida:

Pena - detenção de seis meses a dois anos, e multa.

Art. 244-A. Submeter criança ou adolescente, como tais definidos no caput do art. 2º desta Lei, à prostituição ou à exploração sexual

Pena - reclusão de quatro a dez anos e multa, além da perda de bens e valores utilizados na prática criminosa em favor do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente da unidade da Federação (Estado ou Distrito Federal) em que foi cometido o crime, ressalvado o direito de terceiro de boa-fé. (Redação dada pela Lei nº 13.440, de 2017)

§ 1º Incorrem nas mesmas penas o proprietário, o gerente ou o responsável pelo local em que se verifique a submissão de criança ou adolescente às práticas referidas no caput deste artigo.

§ 2º Constitui efeito obrigatório da condenação a cassação da licença de localização e de funcionamento do estabelecimento.

Art. 244-B. Corromper ou facilitar a corrupção de menor de 18 (dezoito) anos, com ele praticando infração penal ou induzindo-o a praticá-la:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos.

§ 1º Incorre nas penas previstas no **caput** deste artigo quem pratica as condutas ali tipificadas utilizando-se de quaisquer meios eletrônicos, inclusive salas de bate-papo da internet.

§ 2º As penas previstas no **caput** deste artigo são aumentadas de um terço no caso de a infração cometida ou induzida estar incluída no rol do art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990.

Capítulo II Das Infrações Administrativas

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 246. Impedir o responsável ou funcionário de entidade de atendimento o exercício dos direitos constantes nos incisos II, III, VII, VIII e XI do art. 124 desta Lei:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 247. Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

§ 1º Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

§ 2º Se o fato for praticado por órgão de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação ~~ou a suspensão da programação da emissora até por dois dias, bem como da publicação do periódico até por dois números.~~ (Expressão declara inconstitucional pela ADIN 869-2)

Art. 248. (Revogado pela Lei nº 13.431, de 2017)

Art. 249. Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 250. Hospedar criança ou adolescente desacompanhado dos pais ou responsável, ou sem autorização escrita desses ou da autoridade judiciária, em hotel, pensão, motel ou congênere:

Pena - multa.

§ 1º Em caso de reincidência, sem prejuízo da pena de multa, a autoridade judiciária poderá determinar o fechamento do estabelecimento por até 15 (quinze) dias.

§ 2º Se comprovada a reincidência em período inferior a 30 (trinta) dias, o estabelecimento será definitivamente fechado e terá sua licença cassada.

Art. 251. Transportar criança ou adolescente, por qualquer meio, com inobservância do disposto nos arts. 83, 84 e 85 desta Lei:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 252. Deixar o responsável por diversão ou espetáculo público de afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza da diversão ou espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 253. Anunciar peças teatrais, filmes ou quaisquer representações ou espetáculos, sem indicar os limites de idade a que não se recomendem:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, duplicada em caso de reincidência, aplicável, separadamente, à casa de espetáculo e aos órgãos de divulgação ou publicidade.

Art. 254. Transmitir, através de rádio ou televisão, espetáculo em horário diverso do autorizado ou sem aviso de sua classificação:

Pena - multa de vinte a cem salários de referência; duplicada em caso de reincidência a autoridade judiciária poderá determinar a suspensão da programação da emissora por até dois dias.

Art. 255. Exibir filme, trailer, peça, amostra ou congênere classificado pelo órgão competente como inadequado às crianças ou adolescentes admitidos ao espetáculo:

Pena - multa de vinte a cem salários de referência; na reincidência, a autoridade poderá determinar a suspensão do espetáculo ou o fechamento do estabelecimento por até quinze dias.

Art. 256. Vender ou locar a criança ou adolescente fita de programação em vídeo, em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência; em caso de reincidência, a autoridade judiciária poderá determinar o fechamento do estabelecimento por até quinze dias.

Art. 257. Descumprir obrigação constante dos arts. 78 e 79 desta Lei:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, duplicando-se a pena em caso de reincidência, sem prejuízo de apreensão da revista ou publicação.

Art. 258. Deixar o responsável pelo estabelecimento ou o empresário de observar o que dispõe esta Lei sobre o acesso de criança ou adolescente aos locais de diversão, ou sobre sua participação no espetáculo:

Pena - multa de três a vinte salários de referência; em caso de reincidência, a autoridade judiciária poderá determinar o fechamento do estabelecimento por até quinze dias.

Art. 258-A. Deixar a autoridade competente de providenciar a instalação e operacionalização dos cadastros previstos no art. 50 e no § 11 do art. 101 desta Lei:

Pena - multa de R\$ 1.000,00 (mil reais) a R\$ 3.000,00 (três mil reais).

Parágrafo único. Incorre nas mesmas penas a autoridade que deixa de efetuar o cadastramento de crianças e de adolescentes em condições de serem adotadas, de pessoas ou casais habilitados à adoção e de crianças e adolescentes em regime de acolhimento institucional ou familiar.

Art. 258-B. Deixar o médico, enfermeiro ou dirigente de estabelecimento de atenção à saúde de gestante de efetuar imediato encaminhamento à autoridade judiciária de caso de que tenha conhecimento de mãe ou gestante interessada em entregar seu filho para adoção:

Pena - multa de R\$ 1.000,00 (mil reais) a R\$ 3.000,00 (três mil reais).

Parágrafo único. Incorre na mesma pena o funcionário de programa oficial ou comunitário destinado à garantia do direito à convivência familiar que deixa de efetuar a comunicação referida no caput deste artigo.

Art. 258-C. Descumprir a proibição estabelecida no inciso II do art. 81:

Pena - multa de R\$ 3.000,00 (três mil reais) a R\$ 10.000,00 (dez mil reais);

Medida Administrativa - interdição do estabelecimento comercial até o recolhimento da multa aplicada.

Disposições Finais e Transitórias

Art. 259. A União, no prazo de noventa dias contados da publicação deste Estatuto, elaborará projeto de lei dispondo sobre a criação ou adaptação de seus órgãos às diretrizes da política de atendimento fixadas no art. 88 e ao que estabelece o Título V do Livro II.

Parágrafo único. Compete aos estados e municípios promoverem a adaptação de seus órgãos e programas às diretrizes e princípios estabelecidos nesta Lei.

Art. 260. Os contribuintes poderão efetuar doações aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, distrital, estaduais ou municipais, devidamente comprovadas, sendo essas integralmente deduzidas do imposto de renda, obedecidos os seguintes limites:

I - 1% (um por cento) do imposto sobre a renda devido apurado pelas pessoas jurídicas tributadas com base no lucro real; e

II - 6% (seis por cento) do imposto sobre a renda apurado pelas pessoas físicas na Declaração de Ajuste Anual, observado o disposto no art. 22 da Lei nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997.

§ 1º Revogado.

§ 1º-A. Na definição das prioridades a serem atendidas com os recursos captados pelos fundos nacional, estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente, serão consideradas as disposições do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e as do Plano Nacional pela Primeira Infância. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os conselhos nacional, estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente fixarão critérios de utilização, por meio de planos de aplicação, das dotações subsidiadas e demais receitas, aplicando necessariamente percentual para incentivo ao acolhimento, sob a forma de guarda, de crianças e adolescentes e para programas de atenção integral à primeira infância em áreas de maior carência socioeconômica e em situações de calamidade. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º O Departamento da Receita Federal, do Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento, regulamentará a comprovação das doações feitas aos fundos, nos termos deste artigo.

§ 4º O Ministério Público determinará em cada comarca a forma de fiscalização da aplicação, pelo Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, dos incentivos fiscais referidos neste artigo.

§ 5º Observado o disposto no § 4º do art. 3º da Lei nº 9.249, de 26 de dezembro de 1995, a dedução de que trata o inciso I do **caput**:

I - será considerada isoladamente, não se submetendo a limite em conjunto com outras deduções do imposto; e



II - não poderá ser computada como despesa operacional na apuração do lucro real.

Art. 260-A. A partir do exercício de 2010, ano-calendário de 2009, a pessoa física poderá optar pela doação de que trata o inciso II do **caput** do art. 260 diretamente em sua Declaração de Ajuste Anual.

§ 1º A doação de que trata o **caput** poderá ser deduzida até os seguintes percentuais aplicados sobre o imposto apurado na declaração:

I - (Vetado);

II - (Vetado);

III - 3% (três por cento) a partir do exercício de 2012.

§ 2º A dedução de que trata o **caput**:

I - está sujeita ao limite de 6% (seis por cento) do imposto sobre a renda apurado na declaração de que trata o inciso II do **caput** do art. 260;

II - não se aplica à pessoa física que:

a) utilizar o desconto simplificado;

b) apresentar declaração em formulário; ou

c) entregar a declaração fora do prazo;

III - só se aplica às doações em espécie; e

IV - não exclui ou reduz outros benefícios ou deduções em vigor.

§ 3º O pagamento da doação deve ser efetuado até a data de vencimento da primeira quota ou quota única do imposto, observadas instruções específicas da Secretaria da Receita Federal do Brasil.

§ 4º O não pagamento da doação no prazo estabelecido no § 3º implica a glosa definitiva desta parcela de dedução, ficando a pessoa física obrigada ao recolhimento da diferença de imposto devido apurado na Declaração de Ajuste Anual com os acréscimos legais previstos na legislação.

§ 5º A pessoa física poderá deduzir do imposto apurado na Declaração de Ajuste Anual as doações feitas, no respectivo ano-calendário, aos fundos controlados pelos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente municipais, distrital, estaduais e nacional concomitantemente com a opção de que trata o **caput**, respeitado o limite previsto no inciso II do art. 260.

Art. 260-B. A doação de que trata o inciso I do art. 260 poderá ser deduzida:

I - do imposto devido no trimestre, para as pessoas jurídicas que apuram o imposto trimestralmente; e

II - do imposto devido mensalmente e no ajuste anual, para as pessoas jurídicas que apuram o imposto anualmente.

Parágrafo único. A doação deverá ser efetuada dentro do período a que se refere a apuração do imposto.

Art. 260-C. As doações de que trata o art. 260 desta Lei podem ser efetuadas em espécie ou em bens.

Parágrafo único. As doações efetuadas em espécie devem ser depositadas em conta específica, em instituição financeira pública, vinculadas aos respectivos fundos de que trata o art. 260.

Art. 260-D. Os órgãos responsáveis pela administração das contas dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais devem emitir recibo em favor do doador, assinado por pessoa competente e pelo presidente do Conselho correspondente, especificando:

I - número de ordem;

II - nome, Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) e endereço do emitente;

III - nome, CNPJ ou Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) do doador;

IV - data da doação e valor efetivamente recebido; e

V - ano-calendário a que se refere a doação.

§ 1º O comprovante de que trata o **caput** deste artigo pode ser emitido anualmente, desde que discrimine os valores doados mês a mês.

§ 2º No caso de doação em bens, o comprovante deve conter a identificação dos bens, mediante descrição em campo próprio ou em relação anexa ao comprovante, informando também se houve avaliação, o nome, CPF ou CNPJ e endereço dos avaliadores.

Art. 260-E. Na hipótese da doação em bens, o doador deverá:

I - comprovar a propriedade dos bens, mediante documentação hábil;

II - baixar os bens doados na declaração de bens e direitos, quando se tratar de pessoa física, e na escrituração, no caso de pessoa jurídica; e

III - considerar como valor dos bens doados:

a) para as pessoas físicas, o valor constante da última declaração do imposto de renda, desde que não exceda o valor de mercado;

b) para as pessoas jurídicas, o valor contábil dos bens.

Parágrafo único. O preço obtido em caso de leilão não será considerado na determinação do valor dos bens doados, exceto se o leilão for determinado por autoridade judiciária.

Art. 260-F. Os documentos a que se referem os arts. 260-D e 260-E devem ser mantidos pelo contribuinte por um prazo de 5 (cinco) anos para fins de comprovação da dedução perante a Receita Federal do Brasil.

Art. 260-G. Os órgãos responsáveis pela administração das contas dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais devem:

I - manter conta bancária específica destinada exclusivamente a gerir os recursos do Fundo;

II - manter controle das doações recebidas; e

III - informar anualmente à Secretaria da Receita Federal do Brasil as doações recebidas mês a mês, identificando os seguintes dados por doador:

a) nome, CNPJ ou CPF;

b) valor doado, especificando se a doação foi em espécie ou em bens.

Art. 260-H. Em caso de descumprimento das obrigações previstas no art. 260-G, a Secretaria da Receita Federal do Brasil dará conhecimento do fato ao Ministério Público.

Art. 260-I. Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais divulgarão amplamente à comunidade:

I - o calendário de suas reuniões;

II - as ações prioritárias para aplicação das políticas de atendimento à criança e ao adolescente;

III - os requisitos para a apresentação de projetos a serem beneficiados com recursos dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital ou municipais;

IV - a relação dos projetos aprovados em cada ano-calendário e o valor dos recursos previstos para implementação das ações, por projeto;

V - o total dos recursos recebidos e a respectiva destinação, por projeto atendido, inclusive com cadastramento na base de dados do Sistema de Informações sobre a Infância e a Adolescência; e

VI - a avaliação dos resultados dos projetos beneficiados com recursos dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais.

Art. 260-J. O Ministério Público determinará, em cada Comarca, a forma de fiscalização da aplicação dos incentivos fiscais referidos no art. 260 desta Lei.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto nos arts. 260-G e 260-I sujeitará os infratores a responder por ação judicial proposta pelo Ministério Público, que poderá atuar de ofício, a requerimento ou representação de qualquer cidadão.

Art. 260-K. A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) encaminhará à Secretaria da Receita Federal do Brasil, até 31 de outubro de cada ano, arquivo eletrônico contendo a relação atualizada dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, distrital, estaduais e municipais, com a indicação dos respectivos números de inscrição no CNPJ e das contas bancárias específicas mantidas em instituições financeiras públicas, destinadas exclusivamente a gerir os recursos dos Fundos.

Art. 260-L. A Secretaria da Receita Federal do Brasil expedirá as instruções necessárias à aplicação do disposto nos arts. 260 a 260-K.

Art. 261. A falta dos conselhos municipais dos direitos da criança e do adolescente, os registros, inscrições e alterações a que se referem os arts. 90, parágrafo único, e 91 desta Lei serão efetuados perante a autoridade judiciária da comarca a que pertencer a entidade.

Parágrafo único. A União fica autorizada a repassar aos estados e municípios, e os estados aos municípios, os recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei, tão logo estejam criados os conselhos dos direitos da criança e do adolescente nos seus respectivos níveis.

Art. 262. Enquanto não instalados os Conselhos Tutelares, as atribuições a eles conferidas serão exercidas pela autoridade judiciária.

Art. 263. O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar com as seguintes alterações:

1) Art. 121

§ 4º No homicídio culposo, a pena é aumentada de um terço, se o crime resulta de inobservância de regra técnica de profissão, arte ou ofício, ou se o agente deixa de prestar imediato socorro à vítima, não procura diminuir as consequências do seu ato, ou foge para evitar prisão em flagrante. Sendo doloso o homicídio, a pena é aumentada de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de catorze anos.

2) Art. 129

§ 7º Aumenta-se a pena de um terço, se ocorrer qualquer das hipóteses do art. 121, § 4º.

§ 8º Aplica-se à lesão culposa o disposto no § 5º do art. 121.

3) Art. 136.....

§ 3º Aumenta-se a pena de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de catorze anos.

4) Art. 213

Parágrafo único. Se a ofendida é menor de catorze anos:

Pena - reclusão de quatro a dez anos.

5) Art. 214.....

Parágrafo único. Se o ofendido é menor de catorze anos:

Pena - reclusão de três a nove anos.

Art. 264. O art. 102 da Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, fica acrescido do seguinte item:

"Art. 102

6º) a perda e a suspensão do pátrio poder. "

Art. 265. A Imprensa Nacional e demais gráficas da União, da administração direta ou indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo poder público federal promoverão edição popular do texto integral deste Estatuto, que será posto à disposição das escolas e das entidades de atendimento e de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 265-A. O poder público fará periodicamente ampla divulgação dos direitos da criança e do adolescente nos meios de comunicação social. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Parágrafo único. A divulgação a que se refere o **caput** será veiculada em linguagem clara, compreensível e adequada a crianças e adolescentes, especialmente às crianças com idade inferior a 6 (seis) anos. (Incluído dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 266. Esta Lei entra em vigor noventa dias após sua publicação.

Parágrafo único. Durante o período de vacância deverão ser promovidas atividades e campanhas de divulgação e esclarecimentos acerca do disposto nesta Lei.

Art. 267. Revogam-se as Leis nº 4.513, de 1964, e 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Código de Menores), e as demais disposições em contrário.

Brasília, 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República.

FERNANDO COLLOR

Questões

01. (Prefeitura de Sul Brasil/SC - Agente Educativo - ALTERNATIVE CONCURSOS/2017) De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90, art. 60, é proibido qualquer trabalho a menores:

- (A) De quatorze anos de idade, inclusive na condição de aprendiz.
- (B) De quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.
- (C) De dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz.
- (D) De dezesseis anos de idade, inclusive na condição de aprendiz.
- (E) De dezessete anos de idade, inclusive na condição de aprendiz.



02. (Prefeitura de Sul Brasil/SC - Educador Social - ALTERNATIVE CONCURSOS/2017) De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90, art. 69, o adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos:

- I. Respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.
 - II. Capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.
 - III. Remuneração do adolescente em relação ao trabalho prestado.
- (A) Somente I e III estão corretas.
(B) Somente I e II estão corretas.
(C) Somente II e III estão corretas.
(D) Somente I está correta.
(E) Todas estão corretas.

03. (SEDF - Monitor de Gestão Educacional - CESPE/2017) À luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n.º 8.069/1990 - e da CF, julgue o item seguinte.

Conforme o ECA, professores que submeterem estudantes sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento serão passíveis de detenção de um a seis meses.

() Certo () Errado

04. (SEDF - Monitor de Gestão Educacional - CESPE/2017) À luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n.º 8.069/1990 - e da CF, julgue o item seguinte.

Os conselhos tutelares das regiões administrativas do DF são compostos por seis membros indicados pela SEE/DF, com mandatos fixos de quatro anos.

() Certo () Errado

05. (SEDF - Monitor de Gestão Educacional - CESPE/2017) À luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n.º 8.069/1990 - e da CF, julgue o item seguinte.

Situação hipotética: Maurício completou quatorze anos de idade e deseja trabalhar, mas não quer abandonar seus estudos. Assertiva: Nesse caso, o direito de proteção especial permite que Maurício seja admitido ao trabalho, cabendo ao Estado garantir seu acesso à escola.

() Certo () Errado

Gabarito

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

Comentários

01. Alternativa: B.

O enunciado da questão exige do candidato conhecimento acerca do artigo 60 do ECA o qual estabelece:

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Portanto, a alternativa B está em conformidade com o disposto na legislação, pois determina a proibição do trabalho à menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

02. Alternativa: B.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 traz em seu artigo 69, o direito à profissionalização e a proteção do trabalho do adolescente, assim, observa-se que não faz luz a remuneração por meio deste, ficando a cargo da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, a sua regulamentação (Art. 428, §2º).

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

- I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
- II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

03. Alternativa: Errado.

Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.



Percebe-se com a leitura, do artigo 232, que qualquer pessoa legalmente responsável que submeter a criança ou o adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou constrangimento terá como pena a detenção de seis meses a dois anos.

04. Alternativa: Errado.

Art. 132. Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida recondução, mediante novo processo de escolha.

O artigo 132 da Lei 8.069/90 traz muitas informações no que diz respeito ao processo de formação dos Conselhos Tutelares assim, merece ser analisado separadamente:

- Haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local
- Composto de 5 (cinco) membros escolhidos pela população local
- Para mandato de 4 (quatro) anos
- Permitida recondução, mediante novo processo de escolha.

DICA: Conselho Tutelar

05. Alternativa: Certo.

A situação hipotética pode gerar dúvidas ao candidato que em primeiro momento pode acreditar que há falta de dados por não haver menção a situação de menor aprendiz, porém ao escrever "legislação especial", o enunciado está fazendo luz a Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente, que permite em seu artigo 60 o trabalho de menores de 14 (quatorze) anos na condição de menor aprendiz.

Assim, percebe-se através do artigo 54, VI da referida legislação, que há obrigatoriedade por parte do Estado em assegurar à criança e ao adolescente a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

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



Pareceres CNE/CEB 05/97,

PARECER Nº 5 DE 07 DE MAIO DE 1997⁵

Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96.

I-RELATÓRIO

1. Introdução

Promulgada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", em obediência ao disposto no artigo 22, inciso XXIV, da Constituição da República Federativa do Brasil, o referido diploma legal, além de manter as competências fixadas na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação e lhe atribuiu competências, ampliou-lhe as responsabilidades, no artigo 9º, § 1º, ao determinar que, na estrutura educacional da União, houvesse "um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão". Em outro dispositivo, no artigo 90, a mesma lei estabeleceu, *verbis*:

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

É normal o surgimento de dúvidas, quando da ocorrência de alterações tão significativas quanto as geradas com a implantação do novo regime, ora instituído. Aliás, muitas destas previsíveis dúvidas já estão chegando a este colegiado, a partir dos Conselhos Estaduais de Educação (órgãos normativos das diversas unidades da Federação), universidades, instituições isoladas de ensino, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias e Conselhos Municipais de Educação.

Desde janeiro último, esta Câmara de Educação optou por estabelecer agenda de trabalho delimitando objetivos que deveriam balizar os estudos da nova LDB. Foi decidida, então, a constituição

⁵<http://bit.ly/33c5Vl1>



interna de quatro grupos de estudo, cada um formado por três Conselheiros, para estudar e propor linhas de interpretação e regulamentação da Lei, visando à orientação dos sistemas de ensino. Cada grupo teve a tarefa da análise de partes específicas, além da reflexão comum sobre os dispositivos mais abrangentes da lei. Entretanto, mesmo considerando o estabelecimento de tal esquema de trabalho, foi sentida a necessidade de um pronunciamento imediato, capaz de dirimir desde logo algumas indagações mais prementes, principalmente no tocante à pronta aplicabilidade de determinadas inovações contidas no instrumento legal em exame. Foi assim que se deu a aprovação do Parecer n.º 1, de 26 de fevereiro de 1997, sobre a vigência de regimentos escolares, idades limites para exames supletivos, sistemas municipais de ensino, dias letivos e carga horária anual, recuperação e educação a distância.

Depois do pronunciamento acima citado, foi sentida a conveniência de nova manifestação da Câmara de Educação Básica do CNE, que se ocupasse de uma orientação mais ampla dos sistemas e mesmo das instituições de ensino interessadas, a respeito de dispositivos sobre os quais ainda pudesse estar pairando alguma dúvida. Foi quando o relator recebeu, do ilustre presidente da CEB, Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, a incumbência de elaborar a minuta de um estudo a ser debatido pelos nobres membros do colegiado. É o que significa esta proposta que, se julgada adequada, se constituirá em parecer interpretativo da Lei no que se refere à educação básica.

2. Sobre a Organização da Educação Nacional (Artigos 8º a 20)

Verifica-se, como saudável inovação, na Lei n.º 9.394, a possibilidade de instituição dos sistemas municipais de educação, com competência e delimitação de área de abrangência, bem como disposição que veda sua atuação em níveis mais elevados, antes que os inferiores tenham sido amplamente atendidos. A tônica é de descentralização, com responsabilidades bem definidas. A lei deixa claro, portanto, que nenhum sistema municipal poderá oferecer outras etapas de ensino sem que tenha oferecido, antes, "educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade o ensino fundamental". Trata-se de um avanço significativo no rumo da universalização do ensino fundamental e de substantiva ampliação da educação infantil. O artigo 11, inciso V, além de enfatizar a responsabilidade dos municípios nas etapas mencionadas (educação infantil e ensino fundamental), ainda define, sem sombra de dúvida, que mesmo depois de atendidas plenamente as referidas etapas, a eventual atuação nas seguintes (ensino médio e superior), só será admitida com "recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino". Deste modo, a atuação acima do ensino fundamental, ainda quando atendidas, neste, todas as necessidades, e mais as da educação infantil, só será admitida com recursos acima dos 25% de responsabilidade de cada município". Pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, durante dez anos, nos termos do artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias e, a partir de 01 de janeiro de 1997, de acordo com a Lei n.º 9.424, de dezembro de 1996, os Estados e os Municípios deverão aplicar no mínimo sessenta por cento de seus recursos vinculados na manutenção do ensino fundamental público. Os municípios que, atualmente, estiverem oferecendo ensino médio ou superior não estarão obrigados a deixar de fazê-lo, em razão de possível não atendimento pleno da demanda de educação infantil ou de ensino fundamental, desde que as despesas correspondentes sejam orçadas e efetivadas com recursos acima dos vinculados constitucionalmente à manutenção e ao desenvolvimento do ensino prioritário do sistema.

A lei estabelece dois níveis na educação escolar: o da educação básica, constituída de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e o da educação superior. Educação infantil, sem maior atenção nas "diretrizes e bases" anteriores, passa a merecer enfoque especial: integra a educação básica, deve observar normas próprias e se constituir em compromisso dos sistemas municipais, ao lado do ensino fundamental, sendo facultativo para os Estados. A distribuição de competências dos sistemas de ensino nas etapas mencionadas está suficientemente clara e não parece, portanto, demandar maiores esclarecimentos.

A disposição que permite aos municípios se organizarem em sistemas de ensino, imediatamente, também lhes assegura o direito à opção de permanecerem vinculados aos respectivos sistemas estaduais. Entretanto, mesmo na hipótese da organização autorizada na lei, haverá de decorrer prazo indispensável à formulação das leis municipais correspondentes, incluídas alterações da lei orgânica, quando for o caso. Os municípios também poderão se constituir em sistema único, congregando-os com o Estado respectivo. Contudo é preciso lembrar que as atuais vinculações aos correspondentes sistemas estaduais de ensino deverão ser mantidas, até que a completa organização, segundo a abertura presente na lei, tenha ocorrido na jurisdição de cada um deles e até que a decisão do município tenha sido comunicada ao respectivo Conselho Estadual de Educação. Dentro de sua liberdade para "organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino",

os municípios observarão as "políticas e planos educacionais da União e dos Estados" respectivos (artigo 11, inciso I").

3. Sobre a Educação Básica

3.1-Disposições Gerais (Artigos 22 a 28)

Na lei, todo o Capítulo III do Título V se ocupa da educação básica, começando pelas "Disposições Gerais", comuns aos ensinos fundamental e médio. A opção permitida às escolas, de se organizarem em séries anuais ou períodos semestrais, como também em ciclos, por alternância de períodos de estudos, por grupos não-seriados, e até por formas diversas das listadas na lei (artigo 23), significa uma ampla e inovadora abertura assegurada às instituições de ensino, desde que observadas as normas curriculares e os demais dispositivos da legislação. Aliás, essa abertura se amplia com a autoridade deferida às escolas, que poderão reclassificar alunos, ao recebê-los por transferência de outros estabelecimentos situados no território nacional e mesmo os provenientes do exterior. Trata-se, dentre outras, de mais uma atribuição delegada às instituições de ensino para o exercício responsável de suas competências, devendo constar, fundamentadamente, de sua proposta pedagógica e ser explicitada nos respectivos regimentos.

A organização em séries anuais ou períodos semestrais já é familiar aos nossos sistemas de ensino e às escolas.

A flexibilidade é um dos principais mecanismos da Lei. Fundada no princípio da autonomia escolar, favorece a inserção da população nos programas de escolarização básica. Exige regulamentação dos sistemas para assegurar a qualidade do ensino.

Sobre calendários escolares, é mantido o que já se permitia na lei anterior. Em outras palavras, é admitido o planejamento das atividades letivas em períodos que independem do ano civil, recomendado, sempre que possível, o atendimento das conveniências de ordem climática, econômica ou outras que justifiquem a medida, sem redução da carga de 800 horas anuais. Este dispositivo deverá beneficiar, de modo especial, o ensino ministrado na zona rural.

Inovação importante aumentou o ano letivo para 200 dias de trabalho efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando previstos no calendário escolar. É um avanço que retira o Brasil da situação de país onde o ano escolar era dos menores. Também é novo o aumento da carga horária mínima para 800 horas anuais. É de se ressaltar que o dispositivo legal (art. 24, inciso I) se refere a horas e não horas-aulas a serem cumpridas nos ensinos fundamental e médio. Certamente, serão levantadas dúvidas quanto à correta interpretação dos dispositivos que tratam desta questão.

O artigo 12, inciso III da LDB e o artigo 13, inciso V falam em horas-aulas programadas e que deverão ser rigorosamente cumpridas pela escola e pelo professor. Já o artigo 24, inciso I obriga a 800 horas por ano e o inciso V do mesmo artigo fala em horas letivas. O artigo 34 exige o mínimo de quatro horas diárias, no ensino fundamental. Ora, como ensinam os doutos sobre a interpretação das leis, nenhuma palavra ou expressão existe na forma legal sem uma razão específica. Deste modo, pode ser entendido que quando o texto se refere a hora, pura e simplesmente, trata do período de 60 minutos. Portanto, quando obriga ao mínimo de "oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar", a lei está se referindo» a 860 horas de 60 minutos ou seja, um total anual de 48.000 minutos. Quando, observado o mesmo raciocínio, dispõe que a "jornada escolar no ensino fundamental é de 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula", está explicitando que se trata de 240 minutos diários, no mínimo, ressalvada a situação dos cursos notamos e outras formas mencionadas no artigo 34, § 2º, quando é admitida carga horária menor, desde que cumpridas as 800 horas anuais.

Ao mencionar a obrigatoriedade da ministração das horas-aulas, a lei está exigindo (artigos 12, incisos III e 13, inciso V) que o estabelecimento e o professor ministrem as **horas-aulas programadas**, independente da duração atribuída a cada uma. Até porque, a duração de cada **módulo-aula** será definido pelo estabelecimento de ensino, dentro da liberdade que lhe é atribuída, de acordo com as conveniências de ordem metodológica ou pedagógica a serem consideradas. O indispensável é que esses módulos, somados, totalizem oitocentas horas, no mínimo, e sejam ministrados em pelo menos duzentos dias letivos. As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizara por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto.



Uma outra abertura a ser assinalada (artigo 24, inciso III), é a que permite, "nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série" inserção em seus regimentos da possibilidade de formas de "progressão parcial", observadas as normas do respectivo sistema de ensino, preservada a "sequência do currículo". O dispositivo viabiliza a promoção ao período (série) seguinte, na forma do regimento, obedecida a norma que o sistema estabelecer.

Também não é nova a possibilidade da organização de classes, independentemente de séries ou períodos, para agrupamento de alunos com equivalentes níveis de aproveitamento, visando ao "ensino de língua estrangeira, artes ou outros componentes curriculares" (artigo 24, inciso IV).

A verificação do rendimento escolar permanece, como nem poderia deixar de ser, sob a responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no regimento escolar e observadas as diretrizes da lei que incluem: avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos É admitida a aceleração de estudos, para alunos com atraso escote, bem como o avanço em cursos e séries mediante verificação do aprendizado, além do aproveitamento de estudos anteriores concluídos com êxito (artigo 24, inciso V).

Os estudos de recuperação continuam obrigatórios é a escola deverá deslocar a preferência dos mesmos para o decurso do ano letivo. Antes, eram obrigatórios entre os anos ou períodos letivos regulares. Esta mudança aperfeiçoa o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de curso, enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes. Há conteúdos nos quais certos conhecimentos se revelam muito importantes para a aquisição de outros com eles relacionados. A busca da recuperação paralela se constitui em instrumento muito útil nesse processo (artigo 24, inciso V, alínea "e"). Aos alunos que, a despeito dos estudos paralelos de recuperação, ainda permanecem com dificuldades, a escola poderá voltar a oferecê-los depois de concluído o ano ou o período letivo regular, por atores e instrumentos previstos íia proposta pedagógica e no regimento escolar.

A lei, ao mesmo tempo que valoriza a frequência, reafirma, através de mecanismo de reclassificação, de aceleração de estudos e de avanços progressivos, o propósito de eliminar, gradualmente, as distorções idade/série, geradas no âmago da cultura da reprovação. Entretanto, é oportuno observar que a verificação do rendimento escolar, tal como tratada, não inclui a frequência como parte desse procedimento. A lei anterior (Lei nº 5.692/71) determinava que a verificação do rendimento escolar ficaria "na forma regimental", a cargo dos estabelecimentos, compreendendo "a avaliação do aproveitamento" e a "apuração da assiduidade". A "verificação do rendimento" era pois um composto de dois aspectos a serem considerados concomitantemente: aproveitamento e assiduidade. Este entendimento é substituído pelo que separa "verificação de rendimento" e "controle da freqüência". A verificação se dá por meio dos instrumentos próprios, busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades visando a sua recuperação. O controle da freqüência contabiliza a presença do aluno nas atividades escolares programadas, das quais está obrigado a participar de pelo menos 75% do total da carga horária prevista. Deste modo, a insuficiência revelada na aprendizagem pode ser objeto de correção, pelos processos de recuperação a serem previstos no regimento escolar. As faltas, não. A lei fixa a exigência de um mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de freqüência, considerando o "total de horas letivas para aprovação". O aluno tem o direito de faltar até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do referido total. Se ultrapassar este limite estará reprovado no período letivo correspondente. A freqüência de que trata a lei passa a ser apurada, agora, sobre o total da carga horária do período letivo. Não mais sobre a carga específica de cada componente curricular, como dispunha a lei anterior.

Claramente, a lei dirime qualquer dúvida relativa à responsabilidade para a expedição de históricos escolares, declarações de conclusão de série, certificados ou diplomas de conclusão de curso, tudo com as especificações próprias. A atribuição é da escola, à qual o texto credita confiança, não fazendo qualquer menção à necessidade de participação direta do poder público na autenticação de tais documentos, por intermédio de inspetores escolares ou por qualquer outra forma. Para resumir, documentos para certificação de situação escolar são de exclusiva responsabilidade da escola, na forma regimental que estabelecer e com os dados que garantam a perfeita informação a ser contida em cada documento.

Inovação importante atribui aos órgãos normativos dos sistemas (Conselho de Educação, dos Estados e dos Municípios), a responsabilidade pelo estabelecimento de relação adequada entre o número de alunos e o professor, em sala de aula. A sensatez do dispositivo está em reconhecer que cada sistema haverá de dispor dos dados mais apropriados à definição desses parâmetros, em cada uma das etapas consideradas e nas modalidades correspondentes (art. 25). No Parecer n.º 3/97, que teve como relator o ilustre Conselheiro João Monlevade, este Conselho apontou números concernentes



à referida relação, ao tratar das diretrizes para remuneração do magistério, nas escolas públicas. Tais números podem ser utilizados como referência, quando os sistemas examinarem o assunto.

A lei trata de uma base comum nacional na composição dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Caberá à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação "deliberar sobre diretrizes curriculares", a partir de propostas oferecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, nelas definidas, é claro, essa base comum nacional, por sua vez, a ser complementada com uma parte diversificada, capaz de atender às condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional. Essa diversificação haverá de ser feita pelos órgãos normativos dos sistemas e, principalmente, pelas próprias instituições de ensino, à luz do interesse da demanda em cada uma (art. 26). Além desse complemento curricular (parte diversificada), o legislador impôs (art. 27), tanto nas finalidades como sob a forma de diretrizes, objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos, visto que abrangem a base comum nacional e a diversificação, ou seja, são de natureza ética/social. Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Abrangem formação de atitudes, preparação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas.

Sobre o assunto, estudos estão em andamento neste Colegiado visando à definição da base comum nacional e da especificação dos conteúdos definidos em lei, genericamente, como "o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil". Além do ensino da arte como "componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". A tais componentes curriculares, somam-se a "educação física, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Existe indagação referente ao dispositivo que torna facultativa a educação física nos cursos noturnos. Pergunta-se se a faculdade assegurada na lei é para o aluno ou para a escola. Certamente, à escola caberá decidir se deseja oferecer educação física em cursos que funcionem no horário noturno (artigo 26 § 3º). E, ainda que o faça, ao aluno será facultado optar por não freqüentar tais atividades, se esta for a sua vontade. Nunca será demais enfatizar que somente serão computados nas oitocentas horas de que fala a lei, os componentes a que o aluno esteja obrigado, nelas não se incluindo, por exemplo, a educação física nos cursos noturnos e o ensino religioso.

A figura da dependência não aparece expressamente no texto da nova LDB, porque agora não mais se consagra o bloco seriado como forma privilegiada de organização curricular, ainda que, evidentemente, ele seja admitido. E a dependência é recurso característico de tal organização. O aluno é promovido à série seguinte com dependência de aprovação em componentes em que não tenha demonstrado aproveitamento.

Nos estabelecimentos que optarem pelo regime seriado ou "progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo"... (Art. 24, III), o que viabiliza a dependência, desde que a escola assim decida. E note-se que diferentemente da legislação anterior, também o número dos conteúdos a serem admitidos nessa progressão parcial fica a critério de cada instituição de ensino, na forma que dispuser o respectivo regimento escolar.

Entre as dúvidas chegadas a este Conselho, tem estado a indagação sobre regimentos escolares. A quem incumbiria a sua aprovação? É evidente que a cada escola caberá elaborar o próprio regimento, como expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, respeitadas as normas e diretrizes do respectivo sistema.

3.2-Sobre a Educação Infantil (Artigos 29 a 31)

A educação infantil, no novo diploma legal, passou a merecer atenção mais definida, como etapa inicial da educação básica. Dada a sua importância e peculiaridade, haverá de merecer diretrizes educacionais em nível nacional e normas próprias elaboradas pelo sistema ao qual pertencer, razão por que não é tratada de modo mais minudente nestas definições preliminares. Sua integração no respectivo sistema de ensino será feita em um prazo de três anos, a contar da publicação da nova LDB (artigo 89).

3.3 - Sobre o Ensino Fundamental (Artigos 32 a 34)

Especificamente, no ensino fundamental, a lei permite aos sistemas seu desdobramento em ciclos. A possibilidade visa ao atendimento de uma certa diferenciação no conjunto dos oito anos mínimos de duração dessa fase de estudos. Por exemplo, a diferença entre a metodologia e os procedimentos



recomendáveis nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, via de regra com professora única polivalente, em comparação com as séries posteriores, pode recomendar a distinção das duas fases em ciclos (artigo 32, § 1º). Sistemas há, nos quais tem sido experimentada a organização dos estudos com observância de critérios outros. O dispositivo abre, portanto, espaço para diferentes modos de organização.

"Progressão continuada" é outra porta aberta na nova visão criada com a lei sob exame, nas escolas que adotarem a "promoção regular por série". Usada de forma criteriosa, seguindo as normas a serem estabelecidas pelos sistemas de ensino, a disposição legal mencionada pode ensejar a formulação de novos e criativos procedimentos, capazes de concorrerem para a minimização dos problemas de evasão e repetência, quase sempre relacionados com a conduta comum nas escolas, de "tratamento igual aos desiguais".

Em princípio, o ensino fundamental será presencial. A ressalva feita na lei se refere a situações emergenciais, quando a exigência poderá, contingencialmente, receber tratamento diferente. Deve ficar entendido, contudo, que a definição das condições em que essas "situações emergenciais" serão assim consideradas, caberá aos sistemas de ensino onde venham a ocorrer, pelo pronunciamento específico de seus órgãos normativos.

Quanto à obrigatoriedade de quatro horas de "trabalho efetivo em sala de aula" (artigo 34), a própria lei ressalva as situações do ensino noturno e a da estruturação de "formas de organização alternativas", que a própria lei autorize. É preciso que se considere, no entanto, a necessidade da observância mínima dos duzentos dias letivos e das oitocentas horas de trabalho escolar efetivo, quando cursos noturnos forem organizados com a carga horária diária inferior a quatro horas. Neste caso, o ano (ou período) letivo haverá de ser estendido para alcançar o mínimo de oitocentas horas.

3.4-Sobre o Ensino Médio (Artigos 35 e 36)

No tocante ao ensino médio, também se aplicam as informações já anteriormente registradas, relativas aos estratos em curso neste colegiado para a definição das diretrizes curriculares. Conseqüentemente, a base comum nacional, a ser observada em cada nível do ensino básico, visará ao "domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna", ao conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e ao "domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania", para usar os precisos termos da própria LDB (artigo 36, § 1º).

Muito provavelmente, se pode antecipar a dúvida que será levantada nos sistemas de ensino e nas instituições que os integram, quanto à forma a ser adotada, visando ao "domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia".

O ensino médio, "atendida a formação geral do educando", poderá ser orientado para "o exercício das profissões técnicas" (artigo 36 § 2º).

O assunto se integra na definição das diretrizes curriculares e na fixação da "base comum nacional", em processo de formulação nesta Câmara.

3.5-Sobre a Educação de Jovens e Adultos (Artigos 37 e 38)

Para os alunos que "não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental na idade própria, a nova LDB passa a denominar "educação de jovens e adultos" o que a Lei nº 5.692/71 chamava de "ensino supletivo". Assim, ao definir as formas de concretização dessa educação para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, volta a falar em "cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular". A conclusão evidente é que a expressão da lei anterior não foi revogada. Foi mantida como forma alternativa para nomear uma mesma modalidade (art. 38).

A novidade mais expressiva, no capítulo, é a baixa para 15 e 18 anos de idade os limites anteriormente fixados em 18 e 21 anos, para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos em nível de ensino fundamental ou médio, respectivamente. Daí decorre que, quando se tratar de cursos supletivos com avaliação no processo, os alunos neles matriculados poderão concluir os correspondentes estudos quando atingirem as idades agora definidas para os níveis considerados (artigo 38). Aos sistemas de ensino incumbirá a definição da estrutura e duração dos cursos supletivos, a forma dos correspondentes exames, sempre observados os limites de idade agora permitidos e a gratuidade, quando oferecidos, pelo Poder Público. Cumpre lembrar que a garantia de oferta pelo Poder Público, do ensino gratuito (art. 4º) e o direito público supletivo (art. 5º) se aplicam plenamente aos jovens e adultos, na etapa do ensino fundamental.

Também é nova a explicitação da possibilidade de certificação, por instituições de ensino, mediante exames próprios, de habilidades e conhecimentos obtidos informalmente. Normas para que tais



certificações ocorram deverão ser baixadas pelos sistemas de ensino correspondentes, de modo a se oferecerem as garantias indispensáveis à qualidade de formação a que jovens e adultos têm direito.

Na educação de jovens e adultos o Poder Público, nos municípios e, "supletivamente", pela ação do Estado e da União, deverá "prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados". (art. 87, parágrafo 3º, inciso II).

3.6-Sobre a Educação Profissional (Artigos 39 a 42)

Como já foi referido anteriormente, a Lei nº 9.394/96 reduz a dois os níveis de educação escolar: o da educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e médio), e educação superior. Apresenta a educação profissional como modalidade de ensino articulada com esses níveis, embora a admita, como habilitação profissional, "nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional", como dispõe o artigo 36, parágrafo 4º. É relevante verificar que a educação profissional se faz presente na lei geral da educação nacional, em capítulo próprio, embora de forma bastante sucinta, o que indica tanto a sua importância no quadro geral da educação brasileira quanto a necessidade de sua regulamentação específica. É o que vem a ocorrer com a publicação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que "Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996".

O artigo 6º, inciso I, do decreto citado estabelece que o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais "a serem adotadas "por área profissional". Entretanto, até que tal medida tenha sido efetuada, permanece o que está definido e aprovado, ou seja, as habilitações profissionais implantadas com base no Parecer nº 45/72, devidamente reconhecidas, continuam a ter validade nacional, incluídas as já aprovadas ou as que venham a sê-lo pelo CNE.

3.7-Sobre a Educação Especial (Artigos 58 a 60)

Os possíveis impactos relativos a este assunto referem-se ao fato de a educação especial ocupar, também, um capítulo próprio, que a conceitua como modalidade de educação escolar, a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino "para educandos portadores de necessidades especiais". Considerando-se a delimitação dos sistemas de ensino na lei, assim como as suas atribuições, os sistemas estaduais e, particularmente os municipais, deverão estruturar-se para oferecer esta modalidade de educação de forma condizente com o que prescreve a legislação. Atualmente, são esparsas e incipientes as ofertas nesta área. O próprio sistema federal de ensino deverá articular-se com os demais sistemas para viabilizar ações que possam produzir resultados mais imediatos. Ou seja, será necessária uma definição clara da política de atendimento, conforme prevê o parágrafo único do artigo 60, pelos três entes federativos.

A grande inovação na nova Lei, em relação ao tema, é a explicitação da idéia de educação especial esvaziada do estigma de marginalização. Trata-se de uma, entre as várias modalidades de educação escolar. Na Lei nº 4.024/61, o Título X era denominado "Da Educação de Excepcionais". Na Lei nº 5.692/71, o artigo 9º referia-se aos alunos que apresentassem "deficiências físicas ou mentais". Agora, o capítulo que trata da matéria tem como título "Da Educação Especial" e abrange todos os "educandos portadores de necessidades especiais", incluídos os superdotados, (artigo 59, inciso II)

3.8-Sobre os Profissionais da Educação (Artigos 61 a 67)

O capítulo da lei sobre a formação dos profissionais da educação refere-se a todos os níveis. No que concerne aos professores destinados ao ensino básico, é de se destacar que a lei generaliza a obrigatoriedade do preparo em nível superior e na licenciatura plena. Como se vê, nenhuma referência é feita à "licenciatura de curta duração", donde se conclui que a mesma deixará de existir, na estrutura do ensino superior voltado para o exercício do magistério. Quanto à formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, é admitido seu preparo, em nível médio, na modalidade Normal (artigo 62). Embora o artigo 87, § 4º disponha que, ao final da Década da Educação, todo o pessoal docente deverá ter curso superior, a norma específica (artigo 62), se sobrepõe à de caráter geral.

Outra inovação aparece, com a criação da possibilidade do oferecimento de formação pedagógica para os portadores de diplomas de nível superior que queiram se dedicar ao magistério na educação básica (artigo 63, inciso II). Sobre o assunto, atendendo a uma solicitação do Senhor Ministro da Educação e do Desporto, este Conselho aprovou Resolução submetida à homologação por parte daquela ilustre autoridade:

Ponto a ser destacado, também, é o contido no artigo 63, que introduz os "institutos superiores de educação", destinados ao oferecimento de "cursos formadores de profissionais para a educação básica

inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental", a ser regulamentada pela Câmara do Ensino Superior.

3.9 - Sobre Disposições Gerais (Artigos 61 a 67)

É de se destacar, entre os dispositivos de natureza geral, a questão do ensino a distância, a ser ministrado exclusivamente em instituições "credenciadas pela União", embora a lei admita a competência dos sistemas de ensino para baixar normas quanto à produção, ao controle e à avaliação de programas neste particular. Tudo ficará, portanto, na dependência de normas definidoras das condições para o credenciamento de que fala a lei. O credenciamento atribuído à União será aval inicial concedido às organizações que pretendam deflagrar o processo em cada sistema de ensino. Longe de ser um obstáculo, a medida visa à valorização e à credibilidade dos envolvidos no processo. A importância da via do ensino a distância recomenda a necessidade de sua normalização com toda a urgência possível (artigo 80).

Dispositivo importante está contido no parágrafo 2º do artigo 80 que trata da regulamentação dos "requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância". Por certo, a credibilidade desta modalidade de ensino e da certificação dos estudos empreendidos por esta via repousará, em grande medida, na forma da avaliação de seus resultados. Daí, a importância da sua regulamentação, em vias de vir a público.

É preciso lembrar, contudo, que os projetos de ensino a distância atualmente existentes, em particular os de ensino fundamental e médio, foram aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação, com base no artigo 25, parágrafo 2º ou no artigo 64, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (ou em normas próprias de cada sistema), uma vez que a legislação anterior era omissa com relação a essa estratégia de ensino. A LDB inovou também, como já foi dito, ao determinar seja o credenciamento para tal tipo de ensino efetivado pela União. Isto, certamente, implicará revisão de procedimentos e projetos anteriormente aprovados em âmbito regional. Considerando que o ano de 1997 é de transição, é necessário que esses projetos aprovados no regime anterior, e em andamento, tenham garantida a sua continuidade, até que as novas normas sejam definidas e os sistemas possam a elas adaptar-se. Desta forma, os projetos de educação a distância aprovados com base no parágrafo 2º do artigo 25 ou no artigo 64 da Lei nº 5.692/71, ou em normas específicas dos Conselhos de Educação das unidades federadas, com base no artigo 24 da mesma lei, podem continuar funcionando, no ano de 1997, até que a União defina as regras para essa estratégia de ensino, com as adaptações necessárias, a serem promovidas pelos sistemas de ensino.

É mantida a possibilidade da autorização dos cursos ou instituições em caráter experimental, indispensável como opção para a busca de novas soluções educacionais, mediante ciência e avaliação dos respectivos sistemas (artigo 81).

3.10- Sobre Disposições Transitórias (Artigos 87 a 92)

Merecem destaque especial, neste trabalho de esclarecimento de possíveis dúvidas, no Título IX, os dispositivos a seguir considerados.

O artigo 87, que institui a Década da Educação, "a iniciar-se um ano a partir da publicação" da lei (23 de dezembro de 1996), trata também do Plano Nacional da Educação, de competência da União e a ser encaminhado à aprovação do Congresso Nacional, até dezembro de 1997. O PNE envolve responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto, assessorado pelo Conselho Nacional de Educação. Mas não se cingirá a estes dois órgãos. Haverá de receber, e é imprescindível que isto ocorra, a preciosa contribuição de Estados e Municípios, através de seus Conselhos e Secretarias de Educação, bem como das múltiplas entidades interessadas no aperfeiçoamento da educação brasileira, aí convocadas as universidades e demais instituições de ensino, as entidades de classe, associações de dirigentes educacionais e todos quantos possam concorrer para a elaboração de um plano adequado às necessidades do país.

Outro dispositivo a merecer enfoque é o que trata do recenseamento dos educandos para o ensino fundamental, "com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze e dezesseis anos de idade" (§§ 1º e 2º). O § 3º dispõe que a cada município e, "supletivamente", ao Estado e à União, estará afeto o dever de "matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir de seis anos, no ensino fundamental". A autorização legal é das que devem ser aplicadas imediatamente.

Sabidamente, no artigo 88, a lei estabeleceu prazo amplo para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios "adaptem sua legislação educacional e de ensino" às disposições do novo regime. Tal prazo será de um ano, a partir da data de publicação da lei. Por seu turno, as instituições educacionais "adaptarão seus estatutos e regimentos" aos dispositivos da LDB e "às normas dos



respectivos sistemas de ensino, no prazo por estes estabelecido" Tudo aponta, deste modo, na direção do ano de 1998, quando a organização do ensino segundo o novo regime haverá de estar sendo adotada pelos estabelecimentos de ensino. Isto porque, até lá, certamente, os sistemas respectivos já terão baixado as normas indispensáveis. Ficam ressalvados, obviamente, os prazos maiores definidos na própria lei, como é o caso, para exemplificar, do concedido para integração de creches e pré-escolas existentes nos respectivos sistemas de ensino, que é de 3 anos (artigo 89); ou o prazo estabelecido para que as universidades cumpram o que determina o artigo 52, incisos II e III, fixado em oito anos (artigo 88 § 2º).

Finalmente, vale ressaltar, mais uma vez, a atribuição que a nova lei comete a este Conselho, para resolver as "questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui", por pronunciamento próprio ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária" (artigo 90).

Neste texto, foi perseguido o objetivo de estabelecer definições, na tentativa de antecipação quanto às dúvidas mais previsíveis. O documento foi elaborado de maneira aberta, para ser considerado, preliminarmente, com os ilustres representantes dos Conselhos Estaduais de Educação, em reunião ocorrida nos dias 07 e 08 de abril passado, em Brasília. Na ocasião, contribuições muito oportunas foram recolhidas da larga experiência dos integrantes daqueles colegiados e incorporadas a este Parecer, para o seu aperfeiçoamento.

Certamente, os esclarecimentos aqui prestados não esgotarão as dúvidas que ainda serão levantadas em cada sistema. Daí, a conveniência de que, com apoio no mesmo artigo 90, já tantas vezes invocado, seja delegada competência aos órgãos normativos dos sistemas, para que eles mesmos esclareçam dúvidas surgidas na área das respectivas jurisdições, não elucidadas neste parecer.

Antes de concluir, será oportuno fazer uma reflexão sobre a pergunta que tem sido formulada com freqüência, partida de vários dos sistemas de ensino. Que razão teria levado o legislador a não mencionar expressamente, os Conselhos Estaduais de Educação (ou Conselhos Municipais), como os "órgãos normativos" dos respectivos sistemas, embora presente a expressão em vários dos trechos da LDB. Segundo explicação que o Relator teve oportunidade de ouvir do próprio Senador Darcy Ribeiro, de saudosa memória, a aparente omissão teve como única preocupação a não interferência da Diretriz Federal na autonomia das entidades federadas estaduais ou municipais. Entretanto, curiosamente, já a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, ao regulamentar a Emenda constitucional nº 14/96, e criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, em um reconhecimento tácito dos Conselhos Estaduais de Educação como esses órgãos normativos de cada unidade da Federação, assim considerados e consolidados, determinou que o controle social do Fundo deveria ser feito por CONSELHOS, em âmbito Federal, Estadual e Municipal, nos quais um dos integrantes será um representante do Conselho Nacional de Educação (no nível Federal) e de um representante de cada Conselho Estadual de Educação (nível de cada Estado). Sem falar na obrigatoriedade de inclusão de um representante dos Conselhos Municipais de Educação nos Conselhos de Controle do Fundo, nos Municípios, onde eles existirem. E é bom lembrar que a Lei nº 9.424 é posterior à LDB.

II – VOTODORELATOR

À luz das considerações desenvolvidas, o Relator é por que este parecer seja considerado normativo e, como tal, se constitua em instrumento de interpretação preliminar da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com respeito às disposições contidas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, relativas ao nível de sua responsabilidade.

Fica delegada competência aos órgãos normativos dos sistemas para dirimir dúvidas não resolvidas neste parecer, relativas à operacionalização do novo regime, nas respectivas áreas de jurisdição, no período de transição.

Este Conselho permanece aberto à formulação de consultas sobre questões que os sistemas julguem por bem propor-lhe, tudo conforme a competência que lhe atribuem o artigo 90 da Lei nº 9.394/96 e os artigos 7º § 1º, alínea "f" e 9º, § 1º, alínea "g", da Lei nº 9.131/95.

Brasília-DF, 7 de maio de 1997



III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto do Relator Sala das Sessões, em 7 de maio de 1997

Carlos Roberto JamilCury-Presidente



12/97

PARECER Nº 12 DE 08 DE OUTUBRO DE 1997

Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97)

I – RELATÓRIO

1-Introdução

O Parecer CEB nº 5/97, aprovado em 7 de maio de 1997, teve o propósito de oferecer à comunidade educacional envolvida com educação básica os esclarecimentos preliminares sobre a aplicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O pronunciamento da Câmara de Educação Básica foi formulado em obediência ao art. 90 da referida lei, visando dar solução às **“questões suscitadas entre o regime e o que se instituiu”** com a nova lei.

Na conclusão daquele Parecer, tivemos oportunidade de deixar clara a disponibilidade do Conselho Nacional de Educação para seguir no exame de novas consultas eventualmente surgidas, por ser natural o levantamento de questões a respeito de norma legal como a Lei 9.394/96, que tão significativas mudanças introduziu nas diretrizes e bases da educação nacional.

Em resposta a esse estímulo, à continuidade do estudo e à busca de respostas para novas “questões suscitadas”, incluindo um ou dois questionamentos relativos ao próprio Parecer nº 5/97, indagações chegaram a este Colegiado, com origem em diversos órgãos e entidades entre os quais: Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, Escola Técnica Federal de Pelotas, Universidade Federal de Goiás, Conselho Municipal de Educação de Carazinho, Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, Sindicato de Professores de São Paulo, além de consultas formuladas por diferentes pessoas, individualmente.

Por determinação do Presidente da CEB, coube a este relator dar curso ao trabalho anteriormente iniciado (Parecer CEB nº 5/97), ainda com base no art. 90 da nova LDB.

Considerando que há dúvidas com origem em mais de uma das fontes acima listadas, optamos por abordá-las por sua natureza, em lugar de fazê-lo a partir das entidades onde foram formuladas.

2 - Questões Suscitadas

2.1 -Estudos de Recuperação

O art. 24, inciso V, alínea "C" da LDB mantém, como na anterior, a **“obrigatoriedade de estudos de recuperação”**. Difere da lei revogada quando determina sejam os mesmos proporcionados **“de preferência paralelos ao período letivo”** e assinalando, como antes, sua determinação aos alunos **“de baixo rendimento escolar”**. Na Lei nº 5.692/71, os estudos de recuperação, embora obrigatórios, o eram **“entre os períodos letivos regulares”**.

Alguns aspectos precisam ser ressaltados, no exame do dispositivo focalizado, em face de dúvidas levantadas a respeito.

Primeiro, a compreensão de que tais estudos deverão ser “disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”, a partir de suas propostas pedagógicas. Vale dizer, a fixação das normas relativas à matéria é da competência expressa de cada escola.

Em segundo lugar, o simples oferecimento de tais estudos, paralelamente ao período letivo regular, não significará o correto cumprimento da norma legal referida. É indispensável que os envolvidos sejam alvos de **reavaliação**, também paralela, a ser prevista nessas normas regimentais. Em se tratando de alunos com “baixo rendimento”, só a reavaliação permitirá saber se terá acontecido a recuperação



pretendida. E, constatada essa recuperação, dela haverá de decorrer a revisão dos resultados anteriormente anotados nos registros escolares, como estímulo ao compromisso com o processo.

Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido onde esta - a avaliação - é o instrumento indispensável, para permitir se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados.

Sem prolongar demais o assunto, é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a ultrapassada “cultura de reprovação”. O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento”- onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento.

É bom acrescentar que a recuperação paralela não impede a oportunidade, também ao final do ano ou período letivo, se a escola assim dispuser em seu regimento.

Para concluir este tópico, cabe acrescentar que o tempo destinado a estudos de recuperação não poderá ser computado no mínimo das oitocentas horas anuais que a lei determina, por não se tratar de atividade a que todos os alunos estão obrigados.

2.2 - Duração do ano letivo

A questão, neste particular, tem sido sobre a obrigatoriedade dos 200 (duzentos) dias letivos, e sobre a possibilidade de não serem os mesmos observados, desde que cumpridas as 800 (oitocentas) ou mais horas que a lei estipula. Argumenta-se, para exemplificar, que uma escola cujo calendário estabelecesse 5 horas de trabalho escolar por dia em 5 dias de cada semana, ao longo de 180 dias totalizaria 900 horas anuais. Neste caso, alega-se que a solução encontraria amparo no art. 24, inciso I da LDB, onde a ênfase estaria colocada “nas horas anuais mínimas de trabalho escolar e não nos 200 dias”, estes tratados apenas como “uma referência para escolas que trabalham com o mínimo de quatro horas por dia”.

O argumento não encontra respaldo no dispositivo invocado. Vejamos o que ele registra:

*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, **distribuídas por um mínimo de duzentos dias** de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado a exames finais, quando houver; (todos os grifos do relator).*

A exigência do dispositivo é biunívoca e, portanto **não coloca ênfase em apenas um dos parâmetros**. A lei obriga a uma “**carga horária mínima anual de oitocentas horas**”, mas determina sejam elas “Distribuídas por um mínimo de duzentos dias”. Portanto, **mínimo de oitocentas horas** ao longo de **pelo menos duzentos dias**, por ano. Aliás, já no Parecer CEB, o relator entende haver deixado esclarecida qualquer dúvida a respeito. No item 3.1, quinto parágrafo, está dito que o aumento do ano letivo para um mínimo de 200 dias (era um mínimo de 180, na lei anterior), “significou importante inovação”. Acrescentando tratar-se de um avanço “que retira o Brasil da situação de país onde o ano escolar era dos menores”.

Portanto, não há como fugir deste entendimento: o legislador optou por aumentar a carga horária anual, no ensino regular, para um mínimo de oitocentas horas que serão **totalizadas em um mínimo de duzentos dias por ano**. Sobre isto, **não há ambiguidade**. Apenas projetos autorizados com base no art. 81 (cursos experimentais) poderão ser objeto de tratamentos diferenciados. Quanto aos **cursos noturnos**, a matéria está sendo objeto de estudo particularizado no CNE. Oportunamente merecerá pronunciamento específico.

2.3 - Ensino religioso e carga horária mínima

Também se tem perguntado se o ensino religioso é computado para a totalização do mínimo de oitocentas horas e a resposta é, não. Por um motivo fácil de ser explicado. Carga horária mínima é aquela a que todos os alunos estão obrigados. Desde o art. 210, § 1º da Constituição Federal está definido: “O ensino religioso de **matrícula facultativa** (grifo do relator), constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. O art. 33 da Lei nº 9.394/96, com a nova redação que lhe deu a Lei nº 9.415/97, de 22 de julho de 1997, como não poderia deixar de ser, embora regulamentando o dispositivo constitucional mencionado, o faz mantendo facultativa a matrícula. Ora, se

o aluno pode optar por frequentar, ou não, a referida disciplina, haverá quem optará por não fazê-lo. E quem assim decidir terá menos de oitocentas horas por ano, na hipótese de a escola se ater ao mínimo exigido por lei, o que o art. 24, inciso I não admite.

2.4 - Apuração de frequência no ensino básico

Respeitável questionamento nos foi endereçado, relativo à interpretação contida no Parecer CEB nº 5/97, quanto ao inciso IV do art. 24 da LDB, que trata da exigência do ensino presencial.

O parecer mencionado lembra que cada aluno estará obrigado à frequência de pelo menos 75% **do total das aulas dadas, nos termos da lei**.

Argumenta-se, em contraposição a este entendimento, que sendo assim, um aluno poderia decidir não comparecer a todas as aulas de um determinado conteúdo e, ainda assim, lograr aprovação.

A hipótese é aparentemente absurda. Entretanto, *ad argumentandum tantum*, admitamos que seja possível e que o aluno mesmo sem ir às aulas, digamos, de Matemática, consiga as notas, conceitos ou créditos necessários para a aprovação. Pela lei, deverá ser promovido, uma vez que o inciso I do art. 24 - não o Parecer CEB nº 5/97 - dispõe que "o controle da 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** (grifado)".

A lei anterior-Lei nº 5.692/71 -dispunha, em seu art. 14, § 3º, que ter-se-ia como aprovado, quanto à assiduidade, "o aluno de frequência igual ou superior a 75% **na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade**" (grifado). Se o legislador houvesse pretendido manter o critério, teria simplesmente repetido os termos ora transcritos. Optou, no entanto, por adotar como referência o "**total de horas letivas**", nelas somadas, conseqüentemente, as horas ministradas em todos os conteúdos. E quanto ao aluno da hipótese (o que decidisse faltar a todas as aulas de Matemática), certamente seria alvo da atenção dos serviços de acompanhamento pedagógico da escola, muito antes de haver consumado a não frequência imaginada.

2.5 - Cursos e exames supletivos

No item 3.5 do Parecer CEB nº 5/97 nos ocupamos de oferecer à comunidade educacional a leitura da CEB para o art. 38, § 1º da LDB. Ainda assim, percebemos que falta um pouco mais de luz sobre o dispositivo. Voltemos à lei:

"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".

Onde poderia haver a dúvida? Na indefinição da lei quanto à idade mínima para a conclusão de curso supletivo? Se este é o caso, vale observar que ao baixar para 15 e 18 anos as idades mínimas para a realização de exames na modalidade considerada, "no nível de conclusão do ensino" fundamental ou médio respectivamente, a lei autoriza-nos a entender que os mesmos mínimos haverão de aplicar-se à conclusão dos cursos.

Esta é a interpretação do CNE, nos termos do art. 90 da LDB, já declarada no Parecer 5/97.

Ainda neste campo, há compreensível preocupação, em mais de um conselho estadual de educação, com a possibilidade que a lei abriu, ao reduzir a exigência da idade mínima para alguém se habilitar como Auxiliar de Enfermagem, pela via supletiva, sem a maturidade suficiente para o exercício de tal atividade. A preocupação procede e, com certeza, recomenda a abertura de um diálogo, com Conselhos de Enfermagem (Federal ou Regionais), visando à discussão do problema que, é claro, também diz respeito àqueles órgãos. Isto, até que o assunto venha a merecer regulamentação definitiva, à luz das novas normas sobre a educação profissional.

Outra questão envolve a inclusão, ou não, de língua estrangeira no elenco dos conteúdos a serem considerados nos cursos e exames supletivos.

O mesmo art. 38, ao tratar desses cursos e exames, define "que compreenderão a **base nacional comum**". Por seu turno o art. 26, **caput**, que trata dos currículos do ensino fundamental e médio, determina sejam eles constituídos de "**uma base nacional comum, a ser complementada (...) por uma parte diversificada**". No § 4º do mesmo artigo, a lei dispõe que "Na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna (...)".

Ora, se os cursos e exames supletivos "compreenderão a base nacional comum" (art. 38, caput) e se a língua estrangeira moderna não integra esse núcleo, e sim a parte diversificada (art. 26, § 4º), não há como fugir à conclusão: nos cursos e exames supletivos, a lei não obriga a inclusão de língua estrangeira moderna. Mesmo considerada a grande importância, nos dias de hoje, de tão útil instrumento de comunicação.

2.6 - A delegação aos Conselhos Municipais de Educação

Parece ainda persistir alguma dúvida, neste particular. Antes, na Lei nº 5.692/71, art. 71, os Conselhos Estaduais estavam expressamente autorizados a **"delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizassem nos Municípios onde houvesse condições para tanto"**. É preciso acrescentar que a lei apenas previa os sistemas **Federal, Estaduais e do Distrito Federal**.

O art. 1º da Constituição Federal estabelece, como um de seus princípios fundamentais, a união indissolúvel dos entes federativos, aí incluídos os municípios. O art. 18, ao tratar da organização do estado, volta a se referir a tais entes, a serem organizados "todos autônomos", nos termos dispostos na CF. No art. 30, que relaciona as competências dos municípios, entre elas, no inciso VI, inclui "manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e do ensino fundamental".

A LDB, por seu turno, veio regulamentar a instituição dos sistemas municipais de educação (art. 8º). Ainda, em artigos subsequentes, estão delimitadas as competências de cada um desses sistemas: Federal (art. 16), Estaduais e do Distrito Federal (art. 17) e Municipais (art. 18). Isto posto, é de se entender que, tendo os municípios as competências que a lei lhes outorga, não há que se falar em "delegação de competências" a não ser as que lhes são inerentes. Mesmo porque, somente na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, cuja vigência foi mantida no art. 92 da Lei nº 9.394/96, existe a hipótese da delegação que, no entanto, se refere a atribuições da Câmara do Ensino Superior deste Conselho. O art. 9º, § 3º da referida Lei nº 9.131/95 admite: "As atribuições constantes das alíneas "d", "e" e "f" do parágrafo anterior (§ 2º) poderão ser delegadas, em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal". Vê-se, pois, que quando há a intenção da delegação esta deve vir claramente definida no texto legal. Assim, competências dos Conselhos Estaduais de Educação devem ser por eles exercidas, cabendo aos sistemas municipais exercer as que a lei lhes confere. E é bom lembrar que, dentro das possibilidades que a lei assegura, de um município optar por manter-se integrado ao respectivo Sistema Estadual de Educação (art. 11, parágrafo único), a este caberá exercer as competências de que trata o art. 11.

2.7 - A dependência

O art. 15 da Lei nº 5.692/71, admitia que, **"no regime seriado, a partir da 7ª série"**, o aluno viesse a ser matriculado **"com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividades de série anterior, desde que preservada a sequência do currículo"**.

Na nova lei, não há referência a este regime. Entretanto, no art. 24, inciso III se lê: "nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a **sequência do currículo** (grifado), observadas as normas do respectivo sistema de ensino".

É claro, portanto, que entre essas **"formas de progressão parcial"** é admitida a figura da "dependência" da lei anterior. Com a observação de que agora, não se fala em limitação de "uma ou duas disciplinas". A regra será a estabelecida no regimento escolar e **"nas normas do respectivo sistema de ensino"**.

2.8 - Campo de ação dos Municípios

"O art. 211 da Constituição Federal com a nova redação que lhe foi dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, dispõe, sabiamente, em seu § 2º **"Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil"**. A Lei nº 9.394/96, no art. 11, inciso V, determina, *verbis*:

"Art. 11 - Os Municípios incumbir-se-ão de:

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



O Parecer CEB nº 5/97, ao abordar a matéria, logo no primeiro parágrafo, sob título 2, enfatiza a importância da definição constitucional e da Lei específica, ao não deixar qualquer dúvida quanto à prioridade de atuação dos municípios (ensino fundamental e educação infantil). Portanto, o parecer não inova, e nem poderia fazê-lo. Apenas busca explicar a lei. Quando nele se afirma que a atuação em outros níveis só será admitida “quando atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e **com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados**”, está apenas repetindo o art. 11, inciso V. E há uma clara razão para isto. É que não bastará apenas construir uma rede que possa atender a toda a demanda por educação infantil e ensino fundamental. É necessário dar sequência ao trabalho, aperfeiçoando o serviço educacional oferecido, melhorando-lhe a qualidade, remunerando de forma mais adequada os professores e demais integrantes do sistema. Daí, a necessidade de só serem usados recursos acima dos vinculados (25%), para a “atuação em outros níveis de ensino”.

Assim, a afirmação contida em uma das consultas, de que a posição do Parecer 5/97 estaria refletindo “**uma tendência federal em tolher a ação municipal nos dispositivos legais e normativos**” será, no mínimo, uma leitura equivocada da nossa análise e interpretação. Ainda mais, quando é acrescentado que a reflexão vem do argumento da “incapacidade dos municípios desenvolverem verticalmente o ensino”. Não é esta a visão do relator e, seguramente, não é também a do Conselho Nacional de Educação, por sua Câmara do Ensino Básico, razão por que, na matéria, não cabe reanálise do texto anteriormente aprovado.

2.9 - Reclassificação

A novidade tem gerado alguma preocupação, pelo temor da inadequada utilização do disposto no art. 23, § 1º da lei. Há quem propugne mesmo, nas colocações endereçadas ao CNE, pela formulação de “**uma norma federal, com um mínimo de amarração sobre o assunto (..) tendo em vista a possibilidade de fraudes**”.

Compreende-se o receio, mas trata-se de prerrogativa que se insere no rol das competências que o art. 23 atribui à escola. Aos sistemas caberá, certamente, estarem atentos ao acompanhamento do exercício dessa Reclassificação, agindo quando alguma distorção for detectada.

2.10- Garantia de gratuidade para jovens e adultos

Voltando ao “ensino supletivo” (a lei usa “jovens e adultos” e “supletivo”), é preciso elucidar uma dúvida que apareceu, em consulta de Conselho Estadual de Educação que, salvo melhor juízo, decorreu de leitura sem apoio no texto da lei. Há o entendimento de que ao dispor, no art. 37, § 1º, que “os sistemas assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas”, estaria ocorrendo uma exorbitância, uma vez que a lei não poderia “obrigar o **sistema** a oferecer ensino gratuito, salvo no caso dos sistemas municipais, tolhidos, porém pelo entendimento do Parecer nº 5/97.

Torna-se difícil explicação para a razão da dúvida levantada. Em primeiro lugar, porque o Parecer 5/97 não oferece qualquer impedimento ao cumprimento do dispositivo. Em segundo lugar, porque a lei não somente pode como já obriga os sistemas a oferecer o ensino supletivo gratuito, como claramente determina. O que é necessário levar em conta é que a obrigatoriedade, é óbvio, se dirige ao ensino público do sistema, seja na rede municipal como na estadual. O que o dispositivo invocado fez foi apenas corrigir uma injustiça. A Constituição Federal impõe a obrigatoriedade do ensino fundamental e a sua gratuidade nas escolas públicas. O que está assegurado na lei é esse **direito** também aos que já ultrapassaram a idade regular para cursá-lo.

Algumas outras questões sobre ensino supletivo se situam na inequívoca competência dos órgãos normativos de cada sistema, cabendo a eles regulamentá-las, no que couber.

2 11 -Questões de natureza curricular

Muitas das dúvidas endereçadas ao CNE versam sobre currículos, principalmente com respeito à base nacional comum. A matéria está sendo trabalhada na Câmara de Educação Básica, tendo em conta sua complexidade, se o que se quer é o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais compatíveis com a nova visão preconizada na LDB. Para tanto, torna-se indispensável a formulação de um elaborado embasamento doutrinário, para o qual é recomendável a audiência das muitas entidades interessadas no assunto e capazes de oferecer sólida contribuição ao Colegiado.

Assim, questões como a posição da Educação Artística no currículo, a forma de inclusão de Filosofia e Sociologia no processo, a orientação dos sistemas de ensino e das escolas, quanto a sua participação na construção da parte diversificada da estrutura curricular, tudo isto estará devidamente

clarificado quando o trabalho em curso na CEB for dado à luz. E quando isto acontecer, também virão as orientações quanto aos prazos devidamente compatíveis para que tudo seja transformado em prática no dia-a-dia das escolas. E, por falar em prazos, nunca será demais repetir que o prazo para que as escolas adaptem "seus estatutos e regimentos aos dispositivos" da nova lei será o que os respectivos sistemas, por seus órgãos normativos, vierem a estabelecer (art. 88 § 1º). Certamente, tais órgãos terão o bom senso de fixar os prazos em questão de forma perfeitamente exequível.

2 12 – Conclusão

Com certeza, ainda muitas outras dúvidas haverão de ser levantadas ao longo do processo de implantação do novo regime. O diálogo e a troca de experiências entre o CNE, os Conselhos Estaduais de Educação, os Conselhos Municipais, onde os sistemas de ensino neste nível forem criados, bem como entidades da natureza do CONSED, da UNDIME e outras, resultará em construtivo e eficiente instrumento visando à identificação e a superação dos problemas que ainda ocorrerão no processo em curso.

II - VOTO DORELATOR

À vista das considerações feitas, o relator é por que o presente parecer seja constituído como complemento ao Parecer CEB nº 5/97, visando, nos termos do art. 90 da Lei nº 9.394/96, elucidar as novas dúvidas submetidas ao pronunciamento deste Conselho.

Brasília-DF, 8 de outubro de 1997.

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator. Sala das Sessões, em 8 de outubro de 1997.

Carlos Roberto Jamil Cury -Presidente



16/97

PARECER Nº 16 DE 04 DE NOVEMBRO DE 1997

Indicação nº 02/97 - Normas para a simplificação dos registros e do arquivamento de documentos escolares

I - HISTÓRICO

Por intermédio da Indicação nº 02/97, de autoria do Conselheiro Arnaldo Niskier, foram propostas ao Conselho Nacional de Educação normas para a simplificação dos registros e do arquivamento de documentos escolares.

O Presidente do CNE, na Portaria nº 02, de 11 de março de 1997, designou os Conselheiros Arnaldo Niskier, Almir de Souza Maia e Myriam Krasilchik para, sob a presidência do primeiro, constituírem a Comissão Especial que estudaria a Indicação mencionada.

Os entendimentos havidos levaram à proposta de Resolução anexa.

II - VOTO DO RELATOR

Somos favoráveis à proposta de simplificação dos registros e do arquivamento de documentos escolares no Conselho Nacional de Educação, oferecendo, como contribuição, parte integrante deste voto, o Projeto de Resolução em anexo.

Conselheiro Arnaldo Niskier - Relator

III - DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno acompanha o Voto do Relator.

Sala das Sessões, setembro de 1997.

Conselheiro Hésio de Albuquerque Cordeiro - Presidente



Projeto de Resolução

Regulamenta o arquivamento de documentos escolares

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições e tendo em vista a Indicação nº 2/97, de 31/1/97, de autoria do Conselheiro Niskier,

RESOLVE:

Art. 1º - O arquivamento de documentos escolares, das instituições de ensino, observará as seguintes modalidades:

- a) o próprio documento no original ou em fotocópia autenticada;
- b) em fotograma obtido por microfilmagem;
- c) em disquete ou CD ROM obtido por sistema computadorizado.

Art. 2º - Quando o arquivamento obedecer a alínea “a” do artigo anterior, será organizado em duas modalidades:

- a) Arquivo Vivo ou de Movimento, para pronta consulta e escrituração;
- b) Arquivo Morto ou permanente, quando concluída a escrituração pela conclusão de curso, transferência, trancamento de matrícula ou abandono do curso.

Art. 3º - O arquivamento de fotogramas de microfilmagem, disquete e CD ROM de sistema computadorizado, pelo reduzido espaço que ocupa no Arquivo, condições especiais de armazenamento e facilidade de consulta e reprodução, será sempre da modalidade de Arquivo Vivo ou de Movimento.

Art. 4º - Sob a supervisão do Diretor, a pessoa responsável pelo manuseio e reprodução dos documentos arquivados será do Secretário da Unidade Escolar, pessoalmente ou por pessoa habilitada, por ele autorizada.

Parágrafo Único. O documento reproduzido, de preferência em suas cores originais, será autenticado pelo Secretário da Unidade, com o carimbo do órgão emissor do documento com o nome, cargo e registro do emitente, com a declaração: “Cópia de Microfilme” ou “Cópia do Computador”.

Art. 5º - As provas parciais e os exames finais serão registrados em atas, com o nome do aluno, sua assinatura, a data de realização da prova ou exame, a disciplina, período e a avaliação em graus numéricos e alfabéticos por extenso, com a assinatura do professor, visadas pelo Chefe do Departamento ou autoridade equivalente, e do Diretor da Unidade, conforme modelo a este apensado, reunidas as atas em pastas ou encadernadas, por curso, período letivo e ano de realização da avaliação.

Art. 6º - O Poder Público, através do MEC para o Sistema Federal e dos Órgãos Próprios do Sistema Estadual e Municipal, mediante prévia identificação do seu representante, terá acesso aos arquivos escolares para verificar a regularidade dos registros.

Art. 7º - Os documentos de identificação pessoal, certificados militares e CPF serão registrados pelos seus números, órgão emissor e data de emissão, nos requerimentos de matrículas nas unidades escolares.

§ 1º - Os documentos a que se refere a alínea “a” do art. 1º, serão transferidos para o arquivo morto ou permanente por motivo de conclusão de curso, transferência para outra unidade de ensino, trancamento de matrícula ou abandono de curso.

§ 2º - Será fornecida certidão ou cópia do documentos arquivado, mediante requerimento do interessado, pelo Secretário e visado pelo Diretor da Unidade.

Art. 8º - Os livros de ata dos órgãos colegiados, textos de estatuto ou regimento, resoluções e normas regimentais, “curriculum vitae” dos docentes e demais documentos que possam ser encadernados ou arquivados em pastas, facilmente identificáveis não precisam passar pelo processo de microfilmagem ou computação, desde que possam ser localizados com facilidade.



Art. 9º - Os papéis eliminados em razão de perda de validade do documento, arquivamento por processo de microfilmagem e por computação, serão inutilizados mecanicamente, alienados ou cedidos a instituição beneficente para fins de reciclagem.

Art. 10 - Cessada a atividade da instituição de ensino, todos os seus arquivos serão transferidos para o órgão público de supervisão, avaliação e acompanhamento das atividades dessa instituição, sob a responsabilidade do MEC.

Art. 11 - Os fotogramas, disquetes e CD ROM serão reproduzidos em três vias, sendo uma via arquivada no Arquivo Nacional, outra na unidade que processou o arquivamento do documento original e a terceira como instrumento de trabalho para consulta, expedição de declaração ou certidão.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação

HÉSIO DE ALBUQUERQUE CORDEIRO
Presidente do Conselho Nacional de Educação



04/98

PARECER CNE/CEB Nº 04/98 – CEB - APROVADO EM 29/1/98

I - RELATÓRIO

1. Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

Nessas perspectivas, tanto a Educação Infantil, da qual trata a LDB nos arts. 29 a 31, quanto a Educação Especial, arts. 58 a 60, devem ser consideradas no âmbito da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, guardadas as especificidades de seus campos de ação e as exigências impostas pela natureza de sua ação pedagógica.

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

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

2. Antecedentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

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

Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação inicia o processo de articulação com estados e municípios por meio de suas próprias propostas curriculares, definindo ainda um paradigma curricular para o Ensino Fundamental, que integra a Base Nacional Comum, complementada por uma Parte Diversificada (LDB, art. 26), a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do país.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

Da mesma forma, os Direitos e Deveres de Cidadania e o Respeito à Ordem Democrática, ao orientarem as práticas pedagógicas, introduzirão cada aluno na vida em sociedade que busca a Justiça,

a Igualdade, a Equidade e a Felicidade para o indivíduo e para todos. O exercício da Criticidade estimulará a dúvida construtiva e a análise de padrões em que direitos e deveres devam ser considerados na formulação de julgamentos.

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

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

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

Essas variedades refletem-se ainda na própria identidade das escolas e suas relações com as comunidades às quais servem. Assim, desde concepções arquitetônicas, a história da escola, algumas vezes centenária, questões relacionadas com calendário escolar e atividades curriculares e extracurriculares, a Diretriz Nacional deve reconhecer essas identidades e suas consequências na vida escolar, garantidos os direitos e os deveres prescritos legalmente.

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

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

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

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

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

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

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

Atenção especial deve ser adotada ainda nessas Diretrizes para evitar que as propostas pedagógicas sejam reducionistas ou excludentes, levando aos excessos da "escola pobre para os pobres", ou dos grupos étnicos e religiosos apenas para si. Ao trabalhar a relação inseparável entre conhecimento, linguagem e afetos, as equipes docentes deverão ter a sensibilidade de integrar esses aspectos do comportamento humano, discutindo-os e comparando-os numa atitude crítica, construtiva e solidária, dentro da perspectiva e da riqueza da diversidade da grande nação brasileira, como previsto no art. 39, inciso I, da LDB.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a

Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre o Ensino Fundamental com:

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

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

b) as áreas do conhecimento:

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

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

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

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

- desenvolver o educando;
- assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania;
- fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; e considerando ainda que o Ensino Fundamental (art. 32) visa à formação básica do cidadão, mediante:
 - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, bem como o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, o fortalecimento dos vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância, situados no horizonte da igualdade, mais se justifica o paradigma curricular apresentado para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

A construção da Base Nacional Comum passa pela constituição dos saberes integrados à ciência e à tecnologia criados pela inteligência humana. Por mais instituinte e ousado, o saber terminará por fundar uma tradição, por criar uma referência. A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido da tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, e não simplesmente linear e sequencial.

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

A produção e a constituição do conhecimento no processo de aprendizagem dá muitas vezes a ilusão de que podemos seguir sozinhos com o saber que acumulamos. A natureza coletiva do conhecimento

termina sendo ocultada ou dissimulada, negando-se o fazer social. Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história. Além disso, a existência dos saberes associados aos conhecimentos científicos e tecnológicos ajuda-nos a caminhar pelos percursos da história, mas sua existência não significa que o real é esgotável e transparente.

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

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

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

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

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

Menção especial deve ser feita à Educação Infantil, definida nos arts. 29 a 31 da LDB, que, dentro de suas especificidades, deverá merecer dos sistemas de ensino as mesmas atenções que o Ensino Fundamental no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais. A importância dessa etapa da vida humana, ao ser consagrada na LDB, afirmando os direitos das crianças de 0 a 6 anos, suas famílias e educadores, em creches e classes de Educação Infantil, deve ser acolhida pelos sistemas de ensino dentro das perspectivas propostas pelas DCN, com as devidas adequações aos contextos a que se destinam.

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

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

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

a) A busca de definição nas propostas pedagógicas das escolas, dos conceitos específicos para cada área de conhecimento, sem desprezar a interdisciplinaridade e a transdisciplinariedade entre as várias áreas. Nesse sentido, as propostas curriculares dos sistemas e das escolas devem articular fundamentos teóricos que embasem a relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã em que,

como prescrito pela LDB, o Ensino Fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; o fortalecimento dos vínculos de família e dos laços de solidariedade humana e de tolerância.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VII - As escolas devem, por meio de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico,



do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais Diretrizes, conforme o exposto na LDB, arts. 12 a 14.

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

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

II - VOTO DA RELATORA

À luz das considerações anteriores, a Relatora vota no sentido de que estas Diretrizes Curriculares Nacionais norteiem os rumos da educação brasileira, garantindo direitos e deveres básicos de cidadania, conquistados por meio do Ensino Fundamental e consagrados naquilo que é primordial e essencial: aprender com êxito, o que propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade.

III - DECISÃO DA CÂMARA

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



11/2000,

6PARECER CEB Nº: 11/2000

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RELATÓRIO E VOTO DO RELATOR

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

I - Introdução

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) teve aprovados o Parecer CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e o Parecer CEB nº 15 de 1º de junho de 1998 e de cujas homologações, pelo Sr. Ministro de Estado da Educação, resultaram também as respectivas Resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6, ambas de 1998. O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Isto significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art. 9º § 1º, c da lei n. 4.024/61, com a versão dada pela Lei n. 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor

⁶ http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf



para a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente.

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

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

A partir daí a CEB, estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional brasileira. As audiências públicas, realizadas em 29 de fevereiro de 2000 em Fortaleza, em 23 de março de 2000 em Curitiba e em 4 de abril de 2000 em Brasília, foram ocasião para se reunir com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil hoje existentes no Brasil.

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

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

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

II - Fundamentos e Funções da EJA

1. Definições prévias

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

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



Daí porque a estrutura do parecer, remetendo-se às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio já homologadas, contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos - hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

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

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

2. Conceito e funções da EJA

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

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

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

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na

elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

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

Como diz a professora Magda Soares:

...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (p. 24)

Esta dimensão sociocultural do letramento é reforçada pela professora Leda Tfouni:

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

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

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

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros⁹. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. Por exemplo, o Brasil também vai conhecendo uma elevação maior da expectativa de vida por parte de segmentos de sua população. Os brasileiros estão vivendo mais. Segundo o Instituto



Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de brasileiros com mais de 60 anos estará na faixa dos 30 milhões nas primeiras décadas do milênio. É verdade que são situações não generalizáveis devido à baixa renda percebida e o pequeno valor de muitas aposentadorias. A esta realidade promissora e problemática ao mesmo tempo, se acrescenta, por vezes, a falta de opções para as pessoas da terceira idade poderem desenvolver seu potencial e suas experiências vividas. A consciência da importância do idoso para a família e para a sociedade ainda está por se generalizar.

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

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

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

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

A promessa de um mundo de trabalho, de vida social e de participação política segundo as “leis da estética” está presente nas possibilidades de um universo que se transforma em grande sala de aula virtual. O mundo vai se tornando uma sala de aula universal. Assim, as realidades contemporâneas, ao lado da existência de graves situações de exclusão, contêm uma virtualidade sempre reiterada: os vínculos com uma cidadania universal. A nossa Lei Maior e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não se ausentaram desta perspectiva de encontro entre uma concepção abrangente da educação com uma cidadania universal. A primeira coloca a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade como princípio de nossa República nas relações internacionais (art. 4º, IX). A segunda consigna, em seu art. 1º, um amplo conceito de educação que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

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

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

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

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito



fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo sobre a EJA)

1. Bases legais: histórico

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

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

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. (...). 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha _ por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (...). As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político. (Machado de Assis, 1879)

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

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

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

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

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

A primeira Constituição Republicana proclamada, a de 1891, retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial) ao mesmo tempo que condiciona o exercício



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

Movimentos cívicos, campanhas e outras iniciativas consideravam importante a presença da União até mesmo como meio de combater a “internacionalização” das crianças que estariam sendo alvo de tendências consideradas estranhas e exógenas ao “caráter nacional” ou que não estariam sendo alfabetizadas por escolas brasileiras. Vale lembrar que a economia do país continuava basicamente agrária, com forte presença do setor exportador.

Isto não evitou que, por razões várias e concepções diferentes, estes movimentos civis e iniciativas oficiais tivessem como alvo a expansão da escola primária e a busca da erradicação do analfabetismo vistos como condição maior de desenvolvimento. Apesar do impulso trazido pelo nacionalismo (em oposição às correntes de fundo internacionalista), os limites quanto ao acesso democrático a estes bens serão postos pela manutenção de um quadro socioeconômico excludente e aberto, sob forma de reserva às elites no prosseguimento de estudos avançados.

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

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

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

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

Nos anos 20, muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo considerado um “mal nacional” e “uma chaga social”. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionam as grandes reformas educacionais do período em quase todos os Estados. Além disso, os movimentos operários, fossem eles de inspiração libertária ou comunista, passavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações. Mas é também um momento histórico em que a temática do nacionalismo se implanta de modo bastante enfático e, no terreno educacional, o governo federal nacionaliza e financia as escolas primárias e normais, no Sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada. Fruto deste conjunto contraditório de finalidades foi a Conferência Interestadual de 1921, convocada pela União e realizada no Rio de Janeiro, a fim de discutir os limites e as possibilidades do art. 35 da Constituição então vigente face ao problema do analfabetismo e das competências da União face às responsabilidades dos Estados em matéria de

ensino. Ela acabou por sugerir a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano. Tal medida chegou a fazer parte do Decreto n. 16.782/A e 13/1/1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário. Dizia o art. 27 do referido decreto:

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

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

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

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

Os movimentos sociais e políticos surgidos ao longo dos anos 20, o impacto da urbanização e industrialização e o forte jogo entre as várias concepções de mundo presentes no Brasil e as experiências de outros países farão da Constituinte de 1933 um momento de grande discussão e mesmo mobilização. Diferentes forças sociais, heterogêneas entre si, querem ver seus princípios inseridos na Lei Maior. Um ponto que já vinha desde a Revisão Constitucional era o reconhecimento da importância do Estado e seu papel interventor no desenvolvimento econômico e no controle dos conflitos sociais.

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

A feitura do Plano Nacional de Educação de 1936/1937, que não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, possuía todo o título III da 2ª parte voltado para o ensino supletivo. Destinado a adolescentes e adultos analfabetos e também aos que não pretenderem instrução profissional e aos silvícolas (a fim de comunicar-lhes os bens da civilização e integrá-los progressivamente na unidade nacional), o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correcional. Idêntica obrigação competia aos sindicatos



e às cidades com mais de 5.000 habitantes. A rigor, esta formulação minimiza a noção de direito expressa em 1934 devido à assunção do termo regularidade sob a figura de ensino seriado.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

OBS.: Atualmente o artigo 27 encontra-se revogado.

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

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

OBS: O artigo 99 da Lei 4.024/1961 está revogado.

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

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

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

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

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

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

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

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

O ensino supletivo, com a Lei nº 5.692/71, ganhou capítulo próprio com cinco artigos. Um deles dizia que este ensino se destinava a "suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria". Este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Os exames, de acordo com o art. 26, ou seriam entregues a "estabelecimentos oficiais ou reconhecidos" cuja validade de indicação seria anual, ou "unificados na jurisdição de todo um



sistema de ensino ou parte deste”, cujo pólo seria um grau maior de centralização administrativa. E o número de horas, consoante o art. 25, ajustar-se-ia de acordo com o “tipo especial de aluno a que se destinam”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular.

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

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

OBS: Atualmente esta lei está revogada.

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

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

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

2. Bases legais vigentes

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

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

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

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

Atenção: o Art. 208 da Constituição Federal sofreu alterações. Vejamos, como fica o inciso I com a nova redação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

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

A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele. A redação original do art. 208 da Constituição era mais larga na medida em que coagia à chamada universal todos os indivíduos não - escolarizados,



estivessem ou não na faixa etária de sete a quatorze anos, e identificava a fonte de recursos para esta obrigação. Apesar do estreitamento da redação trazida pela emenda 14/96, ela deixa ao livre arbítrio do indivíduo com mais 15 anos completos o exercício do seu direito público subjetivo. Basta ler o art. 5º da LDB que universaliza a figura do cidadão e não faz e nem poderia fazer qualquer discriminação de idade ou outra de qualquer natureza.

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo ou seja ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Em caso de inobservância deste direito, por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigir-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade. O não cumprimento ou omissão por parte das autoridades incumbidas implica em responsabilidade da autoridade competente. (Art. 208, § 2º). A lei que define os crimes de responsabilidade é a de nº 1.079/50. Ela, em seu art. 4º, define tais crimes como sendo aqueles em que autoridades públicas venham a atentar contra o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais. Seu art. 14 permite a qualquer cidadão denunciar autoridades omissas ou infratoras perante a Câmara dos Deputados.

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

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

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

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

- I - erradicação do analfabetismo,*
- II - universalização do atendimento escolar*

Veja como ficou a nova redação do artigo 214 (caput) da CF com a nova redação:

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

- I - erradicação do analfabetismo,**
- II - universalização do atendimento escolar**

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

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

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

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

[...]

§6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamentalnunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A lei reitera um direito inclusive à luz do princípio de colaboração recíproca que preside a República Federativa do Brasil. O regime de colaboração é o antídoto de iniciativas descontínuas ou mesmo de omissões, bem como a via consequente para a efetivação destes dispositivos assinalados e dos compromissos assumidos em foros internacionais. Cabe também às instituições formadoras o papel de

propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA.

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

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

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

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

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

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

IV - Educação de Jovens e Adultos - Hoje

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

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

Como já apontado, é no processo de redemocratização dos anos 80 que a Constituição dará o passo significativo em direção a uma nova concepção de educação de jovens e de adultos. Foi muito significativa

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

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

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

[...]

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

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

1. Cursos da Educação de Jovens e Adultos

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

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

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

A normatização em termos de estrutura e organização dos cursos pertence à autonomia dos sistemas estaduais e municipais (nesse último caso, trata-se do ensino fundamental), que devem exercer o papel de celebrantes de um dever a serviço de um direito. Contudo, deve-se observar a imperatividade da oferta de exames supletivos prestados exclusivamente em instituições autorizadas, credenciadas e avaliadas. Afinal, a avaliação, além de ser um dos eixos da LDB, consta dos artigos 10 e 11 da mesma lei.

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

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

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

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

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

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

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

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

É verdade que a legislação brasileira, ao tornar o ensino fundamental obrigatório para todos, não impôs que forçosamente ele se desse em instituições escolares. A realização desta obrigação e deste dever encontra nas instituições escolares próprias seu lugar social mais adequado e historicamente consolidado. Esta constituição de conhecimentos, quando devidamente ancorada na lei, nas normatizações consequentes e nos objetivos maiores da educação, pode ser oferecida também em cursos virtuais, em outros espaços adequados e mesmo no lar. Daí a existência do art. 24, II, c da LDB que inclui como uma das regras comuns da educação básica esta possibilidade ao dizer: independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino. Tal possibilidade não é a ótica predominante na Lei, tendo-se em vista, por exemplo, o § 4º do art. 32 da LDB que diz: *o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.*

Mesmo assim, esta emergência ou aquela exceção devem ser acompanhadas de avaliação e sob normatividade específica. As iniciativas desenvolvidas por entidades públicas ou privadas que ofertam modalidades de ensino fundamental por si mesmas ou mediante instituições não credenciadas a certificar o término destes estudos, devem ser objeto de avaliação criteriosa por parte dos órgãos normativos dos sistemas. Além disso, é bom recordar que o art. 38 fala em prosseguimento de estudos regulares. Por isso mesmo, torna-se fundamental dar consequência ao disposto no art. 4º, I e VII da LDB.

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

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

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

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

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

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

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

OBS: Essa Lei atualmente encontra-se revogada.

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

[...]

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

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

Ora, acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante condições apropriadas de aprendizagem que incrementam o progresso do aluno na escola. Tal progresso é um avanço no tempo e no aproveitamento de estudos de tal modo que o aluno atinja um patamar igual aos seus pares. Quem está com adiantamento nos estudos também pode ganhar o reconhecimento de um aproveitamento excepcional. Em cada caso, o tempo de duração dos anos escolares cumpridos com êxito é menor que o previsto em lei. Em ambos os casos, tem-se como base o reconhecimento do potencial de cada aluno que pode evoluir dentro de características próprias. Um,



porque sua defasagem pedagógica, em termos de pouca experiência com os processos da leitura e da escrita, pode ser redefinida por meio de uma intensidade qualitativa de atenção e de zelo; outro, porque o avanço pode ser resultado de um capital cultural mais vasto advindo, por vezes, de outras formas de socialização que não só a escolar, como enunciado no art. 1º da LDB, considerados tantos os fatores internos relativos à escola, como os externos relativos à estratificação social. Estes aspectos devem ser considerados quando da busca de uma ascensão qualitativa nos estudos. De todo modo, a aceleração depende do disposto no art. 23 da LDB e que correlaciona a flexibilidade organizacional, faixa etária e aproveitamento sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

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

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

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

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

A possibilidade de aproveitamento de estudos na educação profissional de nível técnico é ampla, inclusive de “disciplinas ou módulos cursados”, interhabilitações profissionais (§ 2º do art. 8º.), desde que o “prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos” (§ 3º do artigo 8º). Este aproveitamento de estudos poderá ser maior ainda: as disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio poderão ser aproveitadas para a habilitação profissional “até o limite de 25% do total da carga horária mínima” do ensino médio “independente de exames específicos” (parágrafo único do artigo 5º), desde que diretamente relacionadas com o perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação. Mais ainda: através de exames, poderá haver “certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico” (artigo 11).

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

2. Exames

Os exames da EJA devem primar pela qualidade, pelo rigor e pela adequação. Eles devem ser avaliados de acordo com o art. 9º, VI da LDB. É importante que tais exames estejam sob o império da lei,

isto é, que sua realização seja autorizada, pelos órgãos responsáveis, em instituições oficiais ou particulares, especificamente credenciadas e avaliadas para este fim.

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

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

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

Diz o artigo 37, § 6º:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cumpra apelar ao Conselho Tutelar, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069/90, no caso de pais ou responsáveis comprovadamente inconsequentes com o dever de matricular seus filhos ou tutelados em escolas. Esta responsabilidade dos pais e tutores tem uma dupla face. Quando em face de um caso comprovadamente excepcional à regra da obrigatoriedade universal, eles devem justificá-lo junto ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, consoante os art. 98 e 101, I e III do ECA. Já o caso de evidente e obstinada forma de crime de abandono intelectual (assim conceituado pelo Código Penal segundo o art. 246) é objeto de sanção explícita.

Como diz a Declaração de Jomtien da Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;

Cada pessoa _ criança, jovem ou adulto _ deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

A responsabilidade por uma oferta irregular de cursos não atinge só os estabelecimentos que os oferecem. Ela implica também as autoridades que os autorizaram, inclusive as dos órgãos executivos, pois elas podem ter sido omissas ou coniventes. Nesta medida, também elas podem estar incluídas no § 2º do art. 208 da Constituição Federal que diz: o não - oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. A cobrança desta responsabilidade cabe à sociedade civil e, quando omissos, também não estão isentos os responsáveis pelos estabelecimentos escolares, de acordo com os art. 56 da Lei nº 8.069/90 e o art. 246 do Código Penal.

Raciocínio homólogo deve ser estendido ao ensino médio. Esta etapa ainda não conta, em nível nacional, com a obrigatoriedade, embora a LDB, no art. 4º, indique a progressiva extensão da obrigatoriedade. O art. 38 dispõe a destinação da EJA não só para o ensino fundamental na idade própria mas também para o ensino médio na idade própria. A indicação lógica que se pode deduzir do art. 35 articulado com o art. 87 é que a idade própria assinalada na lei é a de 15 a 17 anos completos. Se o ensino fundamental é de 8 anos obrigatórios com faixa etária assinalada, se o ensino médio é de 3 anos, se as etapas da educação básica são articuladas, fica claro que a idade própria, até para efeito de referência de planejamento dos sistemas, é a de 15 a 17 anos completos. Por analogia com o ensino fundamental, por uma referência de equidade, o estudante da EJA de ensino médio deve ter mais de 17 anos completos para iniciar um curso da EJA. E só com 18 anos completos ele poderá ser incluído em exames. Mas se as Constituições Estaduais previrem a obrigatoriedade do ensino médio, o raciocínio a



propósito do ensino fundamental se aplica com igual força para esta etapa, nos limites da autonomia dos Estados.

Os certificados de conclusão dos estudantes poderiam ser consequência de exames referenciais por Estado cujos cursos integrariam tanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quanto os sistemas próprios de avaliação dos Estados e Municípios e poderiam se inspirar, mediante estratégias articuladas, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sob a forma de colaboração. De todo modo, mais do que exames anuais torna-se importante implementar e efetivar a avaliação em processo como modo mais adequado de aferição de resultados. Tais observações alertam para a prática de exames massivos sem o correspondente cuidado com a qualidade do ensino e o respeito para com o educando.

A propósito da relação exames/idade, torna-se importante, no âmbito deste parecer, uma orientação relativa à emancipação civil de jovens e a prestação de exames supletivos de ensino médio.

A Constituição Federal em seu art. 3º IV coloca como princípio de nossa República a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

É evidente que a Constituição está empregando o termo discriminação no sentido de uma separação preconceituosa desrespeitadora do princípio da igualdade. Isto é: uma atitude que priva indivíduos ou grupos de direitos aceitos por uma sociedade por causa de uma diferença. Esta atitude, então, torna-se opressiva. A rigor, discriminar é separar, estabelecer uma linha divisória, classificar ou mesmo estabelecer limites. É reconhecer diferenças e semelhanças sem que isto signifique motivo de exclusão ou separação ou formas de desprivilegiamento. Quando o próprio texto constitucional estabelece estas linhas divisórias, ele está aceitando uma discriminação que, por razões procedentes, separa, distingue sem que haja prejuízo ou preconceito para um dos lados da linha. Trata-se do caso, por exemplo, da idade que, relacionada com determinadas capacidades, separa, estabelece uma linha divisória, enfim discrimina o sujeito para votar, ser votado, habilitar-se para mandatos ou para se aposentar, entre outros. É o caso da discriminação etária como linha divisória entre jovens e adultos.

Vale para este aspecto o definido pela Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da UNESCO, em 1960:

...o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino

Neste contexto, pode haver permissão de prestar exames supletivos de ensino médio para os jovens emancipados entre 16 e 18 anos?

As disposições legais gerais da emancipação, previstas no Código Civil, trazem a interdição absoluta deste instituto para o menor de 16 anos (art. 5º). Pode-se dizer que tal interdição decorre, entre outras razões, pela necessidade de permanência na escola. A capacidade plena, própria da maioridade, é adquirida aos 21 anos. Os indivíduos entre 16 e 21 anos são considerados relativamente incapazes (art. 6º) a certos atos ou no modo de exercê-los. O cessar desta incapacidade relativa pode ocorrer quando do casamento, do exercício de emprego público efetivo, da colação de grau em ensino superior e do estabelecimento civil ou comercial, com economia própria, se a pessoa estiver entre 16 e 21 anos (art. 9º). Na medida em que a LDB já rebaixou a idade legal para prestação de exames supletivos de ensino médio para 18 anos, a questão adquire menor amplitude.

Entretanto, o instituto da emancipação se dirige para determinados casos dos atos concernentes à vida civil, devidamente citados no Código Civil. Os casos permitidos são todos próprios dos atos da vida civil, especificamente os relativos à gerência de negócios e à faculdade de dispor de bens. Logo, este instituto não é absoluto. Há linhas divisórias. Ora, entre os casos já citados, inexistente qualquer referência à capacidade de um emancipado entre 16 e 18 anos prestar exames supletivos do ensino médio. A referência de cessação da incapacidade para atos da vida civil no caso da colação de grau científico em um curso de ensino superior, ainda que explicável pela data do Código Civil (1916), atualmente se torna mais e mais improvável e excepcionalíssima pela extensão e duração que tem hoje os ensinos fundamental e médio.

Na base da consideração de que o emancipado de 16 a 18 anos não tenha acesso ao exame supletivo está o raciocínio, já comprovado, que o acesso à maturidade intelectual depende de um processo psicopedagógico e não de um ato jurídico. Além do mais, a nova LDB já rebaixou bastante a idade para a aptidão legal de prestação de tais exames. Se tomarmos como referência as leis passadas pertinentes ao assunto, ver-se-á que esta capacidade jurídica se punha acima dos 18 anos. Isto confirma a mesma assertiva já posta pelo CFE ante igual objeto no parecer 808/68 de 5/12/68 do Cons. Celso Cunha

A Câmara de Ensino Primário e Médio é, assim, de parecer que não pode inscrever-se e prestar exames de madureza de 2º ciclo a candidata casada com apenas 16 anos de idade, porque a lei, ao estabelecer a exigência de 19 anos para fazê-lo, não cogitou da capacidade civil do candidato, e sim do seu amadurecimento mental e cultural, do que ele sabe e do que está em condições de aprender.

Também o parecer 699/72, tendo como referência legal a idade de 21 anos para a realização dos exames, diz:

É inútil que se adquira e alegue emancipação, pois não se resolve uma questão de ordem psicopedagógica pela tentativa de convertê-la em matéria jurídica.

O Parecer 1484/72 do mesmo Conselho responde a uma demanda específica, confirmando o Parecer 699/72. O mesmo posicionamento negativo quanto à possibilidade de um menor de 21 anos prestar exames supletivos foi reconfirmado pelo Parecer 1759/73. Esta posição é reassumida, agora, por este parecer, quanto aos menores na faixa etária de 16 a 18 anos.

A diferença entre a capacidade civil, adquirível também pela emancipação, e a maturidade intelectual obtida no processo pedagógico patenteia a razão pela qual se interdiz os menores de 18 anos, ainda que emancipados para certos atos da vida civil, prestarem exames supletivos de ensino médio. Semelhante é o raciocínio pelo qual se impede um menor de 18 anos, embora emancipado, obter habilitação de motorista com base na sua imaturidade psicossocial.

Isto posto, a consideração fundamental, no entanto, é a necessidade de que todos os jovens e adultos possam ter oportunidades de acesso ao ensino médio. Além dos dispositivos legais já citados, cumpre ainda reforçar esta imperatividade com o art. 227 da Constituição Federal (prioridade do direito à vida, à saúde, à alimentação e à educação; direito do trabalhador adolescente à escola) e com o art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O esforço para universalizar o acesso a e a permanência em ambas as etapas da educação básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da EJA, assinala que as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei. É por isso que a vontade política deve comprometer-se tanto com a universalização da educação básica quanto com ações integradas a fim de tornar cada vez mais residual a função reparadora e equalizadora da EJA.

A avaliação em processo, também tornada progressivamente presente no interior dos sistemas deverá, para efeito de decisões sobre a qualidade do ensino da EJA, analisar criticamente a função de exames avulsos desvinculados dos próprios cursos. Tal aspecto se tornará mais constante e presente quando a EJA vier a se integrar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

3. Cursos a distância e no exterior

A educação a distância sempre foi um meio capaz de superar uma série de obstáculos que se interpõem entre sujeitos que não se encontram em situação face a face. A educação a distância pode cumprir várias funções, entre as quais a do ensino a distância, e pode se realizar de vários modos. Sua importância avulta cada vez mais em um mundo dependente de informações rápidas e em tempo real. Ela permite formas de proximidade não-presencial, indireta, virtual entre o distante e o circundante por meio de modernos aparatos tecnológicos. Sob este ponto de vista, as fronteiras, as divisas e os limites se tornam quase que inexistentes.

A LDB traz várias referências tanto para educação a distância como para o ensino a distância. Assim, deve-se consultar os art. 80 e art. 32, § 4º bem como o Decreto Federal nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Se o art. 80 incentiva o poder público no sentido do desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades, o art. 32 § 4º restringe tais iniciativas quando se tratar do ensino fundamental na faixa etária obrigatória. Este deve ser sempre presencial, salvo quando utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Este veio fecundo e contemporâneo, dado seu caráter inovador e flexível, pode sempre ser tomado de assalto por mãos inescrupulosas com consequências inversas ao desejado: ensino medíocre e certificados e diplomas mercadorizados. Daí a importância de um processo permanente de certificação que informe sobre a qualidade das iniciativas neste setor.

O Decreto nº 2.494/98 regulamenta a educação a distância em geral e reserva à competência da União a autorização e o funcionamento de cursos a distância. Ao fazer referência à EJA, o decreto permite a presença de instituições públicas e privadas. Mas exige, em qualquer circunstância, a obediência às diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (§ único do art. 1º), considerando-se os conteúdos, habilidades e competências aí descritos. (§ único do art. 7º).



Já o art. 2º do decreto diz que os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos...serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para este fim...em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

O credenciamento das instituições é, pois, mediação obrigatória para que cursos a distância sejam autorizados e para que seus diplomas ou certificados tenham validade nacional. Tais cursos deverão ser reavaliados a cada cinco anos para efeito de renovação do credenciamento, segundo o art. 2º, § 4º do decreto e de acordo com procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio do Ministro da Educação e do Desporto (art. 2º, § 5º).

Quanto à moralidade destes cursos, o § 6º do artigo 2º não deixa margem à dúvida:

A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligência, sindicância e, se for o caso, de processo administrativo que vise apurá-los, sustando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

O art. 3º diz que a matrícula nos cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação...conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

O art. 4º permite o mútuo aproveitamento de créditos e certificados obtidos pelos estudantes em modalidades presenciais e a distância de cursos.

Exigido sempre o exame presencial para efeito de certificado de conclusão, promoção ou diplomação em instituições credenciadas, diz o art. 8º que nos níveis fundamental para jovens e adultos Os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames ... será exigido para o credenciamento de tais instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica (art. 8º, § 1º).

O credenciamento destas instituições, competência privativa do poder público federal pode ser delegado aos outros poderes públicos. É isto o que diz o artigo 12 do Decreto nº 2.561/98. Pelas suas características, especialmente quanto à possibilidade de certificado formal de conclusão tanto do ensino fundamental como do ensino médio, os cursos da EJA, sob a forma não-presencial, hão de prever, obrigatoriamente, exames presenciais ao final do processo. Tais exames somente poderão ser realizados por instituição especificamente credenciada para este fim por meio de ato do poder público o qual, segundo o art. 9º do Decreto nº 2.494/98, divulgará, periodicamente, a relação das instituições credenciadas, descredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Assim, tal competência pode ser delegada aos sistemas de ensino, no âmbito de suas respectivas atribuições, para fins de oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio e educação profissional de nível técnico (art. 12 do Decreto).

Esta competência da União, se privativa dentro do território nacional, com maior razão há de sê-lo fora dele. A equivalência de estudos feitos fora do país e a revalidação de certificados de conclusão de ensino médio emitidos por país estrangeiro, reiterar-se, são de competência privativa da União para terem aqui validade. O mesmo se aplica, sob condições próprias, quando da autorização e credenciamento de cursos e exames supletivos ofertados fora do Brasil e subordinados às nossas diretrizes e bases.

No caso da revalidação, ressalvada a delegação de competências, pode-se invocar o art. 6º do Decreto nº 2.494/98, que diz:

Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Ora, a revalidação, no caso, está sujeita à norma geral vigente sobre o assunto e que tem o art. 23, § 1º da LDB como uma de suas referências. Diz o parágrafo:

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

O primeiro aspecto a se destacar é a distinção entre equivalência de estudos e a revalidação de diplomas.



A equivalência é um processo que supõe previamente uma comparação qualitativa entre componentes curriculares de cursos diferentes para efeito de avaliação e classificação de nível e de grau de maturidade intelectual. Quando a correspondência é de igual valor, mesmo no caso de nomenclatura diferente para conteúdos idênticos ou bastante análogos, atribui-se a estes componentes curriculares a equivalência dos estudos ou dos créditos pretendidos. Neste caso, vale a autonomia dos sistemas e dos estabelecimentos escolares para efeito de reclassificação, tendo como base as normas curriculares gerais, como diz a LDB no § 1º do art. 23.

Já a revalidação é um ato oficial pelo qual certificados e diplomas emitidos no exterior e válidos naquele país tornam-se equiparados aos emitidos no Brasil e assim adquirem o caráter legal necessário para a terminalidade e conseqüente validade nacional e respectivos efeitos. Para tanto, se requer um conjunto de formalidades imprescindíveis para que os efeitos legais se processem em um quadro de autenticidade. Respeitadas as formalidades inscritas nos acordos ou convênios culturais de reciprocidade bilateral próprios das vias diplomáticas, certificados e diplomas que necessitem de revalidação, sê-lo-ão por autoridade oficial competente no país. A reciprocidade, entenda-se, vale tanto para os casos em que um país exija explicitamente a revalidação de ensino médio feito no Brasil, quanto para os que subentendem plena validade de certificados de conclusão sem exigências específicas de adaptação. Quando for o caso, o ato revalidador dos certificados pode exigir a análise prévia dos estudos realizados no exterior para efeito de equivalência.

Quando a educação profissional de nível técnico estava integrada ao então ensino de 2º grau, o art. 65 da Lei nº 5.692/71 também regravava o assunto, havendo normatização do assunto pelo CFE, como, por exemplo, a Resolução n. 4/80 e o Parecer 757/75 reexaminado pelo Parecer 3.467/75. Antes da Lei nº 5.692/71, o parecer 274/64 regulamentava longamente a questão da equivalência. Em geral, a revalidação tem maior número de casos face ao ensino superior, hoje regulada pelo art. 48, § 2º da LDB. E, como dantes, para prosseguimento de estudos no ensino superior, a prova válida exigida para ingresso neste nível é o certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente, segundo o inciso II do art. 44 da LDB.

Associando-se a LDB ao Decreto nº 2.494/98, deve-se dizer que quando houver acordo cultural entre países que assegurem reciprocamente a plena validade de certificados de conclusão sem outras exigências de adaptações, o mesmo não vale para os certificados da EJA. Tomando-se o art. 6º do Decreto supra mencionado, entende-se que os certificados de conclusão de ensino médio de jovens e adultos, emitidos por instituições estrangeiras, validados pelo país de origem e reconhecidos pelas formalidades diplomáticas, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais. Tais documentos servirão de prova tanto para efeito de prossecução na educação profissional de nível técnico, quanto para o processo seletivo para o ensino superior.

Em qualquer hipótese, cabe aos poderes públicos dos respectivos sistemas a formalização conclusiva da revalidação, sempre respeitados o teor dos acordos culturais celebrados entre o Brasil e outros países.

O segundo aspecto se refere a cursos de EJA e exames supletivos para brasileiros residentes no exterior. Sob este ponto de vista não deixa de ser significativa a experiência levada adiante pelo governo brasileiro no Japão, em 1999. Muitos descendentes nipônicos, brasileiros natos, puderam prestar exames supletivos inclusive com a supervisão da Câmara de Educação Básica. Logo, tratou-se de exame nacional em um contexto transnacional. Trata-se de uma competência privativa da União, própria do art. 22, XXIV, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O Brasil, diz acertadamente o parecer CEB nº 11/99, não tem competência para autorizar o funcionamento de escolas em outro país porque somente a autoridade própria do país onde a escola pretenda instalar-se poderá emitir tal permissão, no exercício da soberania territorial. Mas, um exame prestado fora do território brasileiro, para efeito de validade nacional e respectivo certificado de conclusão, deve passar necessariamente pelo exercício das soberanias nacionais em causa. Daí porque tais iniciativas devem ter como entidades autorizatórias aquelas que tenham caráter nacional. Nesse caso, o foro adequado é o Ministério da Educação, o Ministério das Relações Exteriores e o Conselho Nacional de Educação.

4. Plano Nacional de Educação

A EJA mereceu um capítulo próprio no projeto de Lei n. 4.155/98 referente ao Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional e que em seu diagnóstico reconhece um quadro severo.

Os déficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país. [...] Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta

de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no país.

E o Plano propõe que

Para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações.

E o Plano aponta ainda como meta ir além dos quatro primeiros anos do ensino fundamental e a necessidade de uma ação conjunta e concreta.

O projeto de lei que acompanha o Plano Nacional de Educação diz que

...o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries, àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental o acesso ao ensino médio.

Esta ampliação supõe a EJA prioritariamente dentro da esfera pública. E a garantia supõe recursos suficientes e identificáveis. Os investimentos necessários para que tal política gradativa e ampliadora se dê supõem uma dilatação do fundo público e um controle democrático dos recursos destinados exclusivamente ao ensino e a esta modalidade de educação.

A Carta de Recife, de fevereiro de 2.000, ao retomar os objetivos de Jomtien, após uma década da Declaração, coloca para a EJA, como meta, assegurar, em cinco anos, a oferta de educação equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental para 50% da população dessas faixas etárias não escolarizadas. Além disso, a Carta tem como outra meta propiciar a oferta de educação equivalente aos oito anos do ensino fundamental para todos os jovens e adultos que hajam concluído apenas os quatro primeiros anos.

O Informe Subregional de América Latina, avaliando os dez anos da Declaração de Jomtien, discutido na República Dominicana em fevereiro de 2.000 afirma:

Las políticas educativas orientadas a la alfabetización y a la educación de jóvenes y adultos, requieren la articulación con las actuales reformas educativas; la concertación de acciones entre los distintos actores; el uso de nuevas tecnologías para ampliar la cobertura y la calidad, la reconceptualización de la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos...

O Fórum Mundial da Educação para Todos, realizado em abril de 2000, em Daccar (Senegal), pretende manter as metas estabelecidas em Jomtien até o ano 2015. Mas tão importantes quanto as metas de acesso são as que pretendem igualar os resultados da aprendizagem face aos bons padrões de qualidade.

O importante é que tal Plano, de cujas metas espera-se um maior democratização da escolaridade, passe ao campo das realidades efetivadas.

V - Bases históricas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

*"Professora, agora eu sei o que eu posso fazer, dedo melado eu não vou mais ter."
(de um aluno de 72 anos, após ter sido alfabetizado)*

Se não tinha amigos na redondeza, não tinha inimigos, e a única desafeição que merecia, fora a do doutor Segadas, um clínico afamado no lugar, que não podia admitir que Quaresma tivesse livros: "Se não era formado, para quê? ... (Lima Barreto, 1994, p.19)

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos se desenham a partir dos anos 30, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive os adultos.

Com o fim da ditadura estadonovista, era importante não só incrementar a produção econômica como também aumentar as bases eleitorais dos partidos políticos e integrar ao setor urbano as levas migratórias vindas do campo. Por outro lado, no espírito da "guerra fria", não convinha ao país exibir taxas elevadas de populações analfabetas. É neste período que a educação de jovens e adultos assume a dimensão de

campanha. Em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente para o meio rural. Sob a orientação de Lourenço Filho, previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A etapa seguinte da "ação em profundidade" se voltaria para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional. Os resultados obtidos em número de escolas supletivas em várias regiões do país até mesmo com o entusiasmo de voluntários não se manteve na década subsequente, mesmo quando complementada e, em alguns lugares substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural _ uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e Saúde, com o Ministério da Agricultura, iniciada em 1952.

Estas duas campanhas foram extintas em 1963. A primeira, sobretudo, possibilitou o aprofundamento de um campo teórico- pedagógico orientado para a discussão do analfabetismo enquanto tal. A desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente com a criança.

Nesse período, estudantes e intelectuais atuam junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular. É o caso do Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica aplicam-se a este compromisso, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas que merecem destaque foi a da Prefeitura de Natal com a Campanha "de Pé no Chão também se aprende a Ler" e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR).

Mas a referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA será a do educador pernambucano Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60.

Os diferentes grupos acima referidos foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal a fim de que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas, o que efetivamente ocorreu em meados de 1963. Logo depois, em novembro, foi criado também o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido "Sistema Paulo Freire".

O golpe de 1964 interrompe a efetivação do Plano que desencadearia estes programas. O "modelo de desenvolvimento" adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas. Os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados. A desconfiança e a repressão reinantes atingiram muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização. Contudo, a existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma "potência" e palco das "grandes obras". A resposta do regime militar consistiu primeiramente na expansão da Cruzada ABC, entre 1965 e 1967 e, depois, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Criado em 1967, o MOBRAL constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação. A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da Loteria Esportiva e sobretudo deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos. Comissões Municipais se responsabilizavam pela execução das atividades enquanto que a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático eram centralizados. Se o material didático e a técnica pedagógica se inspiravam no "método Paulo Freire", a nova orientação esvaziara toda a ótica problematizadora que nela primava.

Até meados da década de 80, o MOBRAL não parou de crescer atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas mais importantes foi o Programa de Educação Integrada (PEI) que, mediante uma condensação do primário, abria a possibilidade de continuidade de estudos para recém-alfabetizados com precário domínio da leitura e da escrita.

O volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada. Foi até mesmo acusado de adulteração de dados estatísticos. Longe de tomar como princípio o exercício do pensamento crítico, tais ações implicavam uma concepção benfazeja do desenvolvimento para os "carentes".

É preciso registrar ainda a ampla difusão do ensino supletivo, promovido pelo MEC, a partir da Lei nº 5.692/71. De um lado, a extensão do ensino primário para o ensino de 1º grau, com oito anos de duração, motivou uma intensa procura de certificação nesse nível, através dos exames. Esses exames passaram a ser realizados em estádios esportivos, exigindo sua normatização a nível nacional. Por outro lado, o Parecer nº 699/71 do Cons. Valnir Chagas, como já foi referido, redefiniu as funções desse ensino e o MEC promoveu a realização de grande número de cursos, como por exemplo os dirigidos à certificação

dos professores leigos (Logos I e II). Certamente a iniciativa mais promissora foi a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), abertos aos que desejavam realizar estudos na faixa de escolaridade posterior às séries iniciais do ensino de primeiro grau, inclusive aos egressos do MOBREAL.

Desde a metade dos anos 70, por sua vez, a sociedade começava a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, com a auto-organização exercendo importante papel. Movimentos populares em bairros das periferias urbanas, movimentos sociais de caráter político e de oposição sindical, associações de bairro e comunidades de base começam, lentamente, a se constituir em atores sociais, aspirando por democracia política e uma mudança de rumos excludentes do crescimento econômico. Faziam-se também presentes diversos movimentos defensores do direito à diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação entre as quais as relativas às etnias e ao gênero. Renascia a sociedade civil organizada, acionada pelas condições sócio existenciais de vida marcadas pela ausência de liberdade, de espaços de participação e de ganhos econômicos. Ganha força a ideia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante. Esta buscava a construção de grupos de alfabetização, de reflexão e de articulação.

Neste período, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) toma como um dos seus eixos a redução das desigualdades, assinalando a educação como direito fundamental "mobilizadora...para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania". Este Plano busca uma "nova postura com relação à educação de adolescentes e adultos". Esta educação deveria atender aos objetivos de "desenvolvimento cultural, de ampliação de experiências e vivências e de aquisição de novas habilidades". Por isso o ensino supletivo para dar certo deveria contar, socialmente, com a distribuição da renda, a participação mobilizadora, comunitária e pedagogicamente inovadora e "tendencialmente não-formal". Daí decorreram os programas de caráter compensatório como o Programa Nacional de Ações Sócio- Educativas para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC), ambos de 1980.

Em 1985, já declinante o regime autoritário, o MOBREAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta Fundação não executa diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas. Ela foi extinta em 1990, no início do Governo Collor, quando já vigia uma nova concepção da EJA, a partir da Constituição Federal de 1988.

Vê-se, pois, que, ao lado da presença intermitente do Estado, estão presentes as parcerias de associações civis com os poderes públicos, iniciativas próprias que, voluntariamente, preenchem lacunas naquilo que é dever do Estado. A sociedade organizada, máxime mediante entidades sem fins lucrativos, deve colaborar com os titulares do dever de atendimento da escola. Esta colaboração, por vezes forjada em outras dimensões da educação, pode se revestir de precioso enriquecimento na tarefa de acelerar o acesso dos que não tiveram oportunidades na sua infância e adolescência. Muitas destas associações adquiriram grande experiência neste campo. O saber destas associações pode se constituir num tesouro imenso de indicações, apontamentos de ordem cultural e metodológica quando se propõem a tematizar e trabalhar no âmbito da educação escolar.

VI - Iniciativas públicas e privadas

O campo da EJA é bastante amplo, heterogêneo e complexo. Múltiplas são as agências que as promovem, seja no âmbito público, seja no privado, onde se mesclam cursos presenciais com avaliação no processo, cursos à distância, cursos livres, formas específicas de educação mantidas por organizações da sociedade civil e tantas outras iniciativas sob a figura da educação permanente.

De modo geral, pode-se distinguir iniciativas que provêm dos poderes públicos e da iniciativa civil.

A União sempre atuou de alguma maneira no âmbito da educação de jovens e adultos sob forma de assistência técnica e financeira. O papel atual, posto no art. 8º, § 1º da LDB, releva a função de articulação como capaz de impedir descontinuidades e induzir ações continuadas e integradas entre os diferentes entes federativos. A presença articuladora da União torna-se, inclusive, um locus fundamental de encontro dos diferentes entes federativos e de outros interlocutores participantes da EJA. O Ministério, abrigando o conjunto dos interessados, poderia propor orientações gerais e comuns, coordenar as várias iniciativas inclusive com vistas ao emprego equitativo e racional dos recursos públicos e sua redistribuição no âmbito das transferências federais.

Atualmente, a Coordenadoria da EJA (COEJA), vinculada à Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC, integra o conjunto das políticas do ensino fundamental. Entre seus objetivos e finalidades está o de estabelecer e fortalecer parcerias e convênios com Estados e Municípios. Tais iniciativas se fazem sob o princípio do art. 8º, § 1º que estabelece a função supletiva e redistributiva da União junto aos sistemas de ensino. Vários projetos com Municípios e Estados, via convênios e parcerias com outros órgãos públicos de outros Ministérios e organizações não-governamentais, são avaliados antes de obter



financiamento. O MEC tem editado, coeditado e distribuído livros pedagógicos e didáticos apropriados para essa modalidade, direcionados aos alunos e aos professores, inclusive sob a forma de propostas curriculares. É um modo de traduzir a função supletiva da União no sentido de proporcionar aos projetos pedagógicos das instituições e dos estabelecimentos da EJA mais recursos didáticos. Outras iniciativas se dirigem para projetos relativos ao apoio a docentes que queiram desenvolver ações de formação continuada. Amparado pelos ditames constitucionais e infraconstitucionais, a União, ao deixar de atuar diretamente nessa área, reserva aos Estados e Municípios a ação direta de atuação.

Desde 1997, a Presidência da República apoia ações de alfabetização por meio do Conselho da Comunidade Solidária que, a rigor, a partir de 1999, tornou-se uma organização não - governamental. Seu Programa de Alfabetização Solidária, realizado em parceria com o MEC e a iniciativa privada, atua em vários municípios, prioritariamente no Nordeste e no Norte, e dentre esses os que exibem maiores índices de analfabetos. Universidades associadas ao programa fornecem apoio para o processo de alfabetização. Desde 1999, o programa vem se estendendo para os grandes centros urbanos.

O governo federal mantém outros programas vinculados ao Ministério de Assuntos Fundiários e da Reforma Agrária junto aos assentamentos. E há uma forte presença do Ministério do Trabalho no âmbito de projetos educacionais voltados para diferentes formas de capacitação de trabalhadores, que conta com recursos do Fundo de Amparo aos Trabalhadores (FAT). Há, uma forte presença das entidades do chamado "Sistema S" em programas de educação profissional de nível básico. Com a reforma da educação profissional em curso, as escolas técnicas públicas e privadas também estão implantando e incrementando programas de educação profissional de nível básico paralelamente à oferta de cursos de educação profissional de nível técnico.

A nova formulação legal da EJA no interior da educação básica, como modalidade do ensino fundamental e sua inclusão na ótica do direito, como direito público subjetivo, é uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas.

Os Estados, com sua atuação agora focalizada no ensino médio, estão tendendo a reduzir sua presença nesta área. Mesmo assim algumas secretarias mantiveram suas equipes até mesmo para repassar a experiência adquirida para os Municípios.

Os Municípios, ora com mais e maiores encargos no âmbito da educação básica, não possuem uma realidade homogênea nem quanto ao seu tamanho, nem quanto à sua inserção em diferentes regiões e contextos. Assim, é preciso reconhecer que muitos, seja por falta de tradição na área, seja por carência de recursos, não estão tendo capacidade e condições de assumir os encargos que lhes foram atribuídos. Ao mesmo tempo muitas administrações municipais vêm buscando assumir este compromisso com propostas curriculares, formação docente e produção de material didático. Donde a importância da existência de uma fonte permanente de recursos a fim de viabilizar o caráter incluyente deste direito.

Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinamentos fundamental e médio e conseqüente ao direito público subjetivo. E é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca.

Também os interessados na efetivação do direito à educação dos jovens e adultos têm procurado se reunir em torno de associações civis-educacionais, sem fins lucrativos, e que mostram trabalhos da maior relevância social. Muitas delas acumulam conhecimentos significativos dada sua presença, de longa data, neste campo.

Os empresários, dentro de seus objetivos, reconhecendo a importância da educação e incorporando sua necessidade, têm tomado iniciativas próprias ou buscado o fortalecimento de parcerias seja com os poderes públicos, seja com organizações não - governamentais e redefinindo ações já existentes no âmbito do "Sistema S".

Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional.

A rigor, uma vez e quando superadas as funções de reparação e de equalização, estas iniciativas deverão encontrar seu mais marcante perfil na função qualificadora.

Este conjunto de iniciativas tem realizado eventos e se reunido em fóruns regionais, nacionais e internacionais. A UNESCO tem sido incentivadora destes eventos e um lugar institucional de encontro dos mais diferentes países com suas mais diversas experiências.

Para se avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para



a EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais compromissados com a EJA.

VII - Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA

Não é objetivo deste Parecer a apresentação de um diagnóstico completo da situação educacional de jovens e adultos. O que se pretende neste tópico é apenas trazer alguns indicadores estatísticos da situação da EJA, compor um quadro junto com os outros elementos já postos neste Parecer e propiciar um olhar aproximativo em vista da plenificação de um direito assegurado e não efetivado.

Indicadores estatísticos da situação da EJA não são fáceis de serem obtidos, dada a complexidade do quadro em que se inserem e devido ao envolvimento de inúmeros atores sociais e instituições que se ocupam desta área. Além disso, disparidades regionais e intraregionais, diferenças por faixas etárias ou entre zonas rurais e urbanas, sem contar as dificuldades conceituais e metodológicas, dificultam a captação e consolidação de dados referentes às ações realizadas pelas diferentes agências promotoras destas atividades. Embora haja esta complexidade, o Censo Escolar e os diagnósticos do INEP e do IBGE quanto à situação educacional de jovens e adultos, já fornecem uma contagem que permite uma visibilidade do universo a ser trabalhado. Apresentar-se-á apenas um quadro geral e certamente incompleto, porém revelador. Mas, qualquer que seja a origem do levantamento estatístico ou da agência promotora, bastaria a existência de um só brasileiro analfabeto para que tal situação devesse ser reparada por se tratar de um direito negado.

De acordo com as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), em 1996, dentro de um universo de 105.852.108 pessoas com 15 anos de idade ou mais, o Brasil tinha mais de 15 milhões de pessoas analfabetas. Ou seja, 14,7% da população desta faixa etária, sendo 8.274.448 mulheres e 9.365.517 homens. Ainda de acordo com estes dados a distribuição por regiões era a seguinte:

Região Norte (Urbana) - 11,4%
Região Nordeste - 28,7%
Região Sudeste - 8,7%
Região Sul - 8,9%
Região Centro-Oeste - 11,6%

Segundo os mesmos dados, a percentagem de pessoas analfabetas cresce à medida do avanço da idade. Se de 15 a 19 anos a percentagem é de 6%, a de 50 anos ou mais é de 31,5%. Ao mesmo tempo, há indicadores de que as políticas focalizadas no atendimento à educação escolar obrigatória estão promovendo uma queda mais acelerada do analfabetismo nas faixas etárias mais jovens. Os percentuais relativos às taxas de analfabetismo na população de 15 anos de idade ou mais, vem caindo sistematicamente, se tomarmos como referência o período compreendido entre 1920 e 1996.

Em 1920, 64,9% da população brasileira da faixa assinalada era analfabeta, perfazendo 11.401.715 pessoas. Em 1940 era de 56,0% com 13.269.381 pessoas. Em 1960 o percentual era de 39,6% com 15.964.852 pessoas. Em 1980, tínhamos 18.651.762 pessoas nesta condição, sendo 25,4% do universo de 15 anos ou mais. De acordo com o IBGE, em 1996, o percentual era de 14,1% com um contingente de 15 milhões de analfabetos. Este último dado significa também o decréscimo do número absoluto de analfabetos na faixa etária de mais de 15 anos.

É claro que se somarmos o número dos analfabetos ao dos jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo, a cifra será muito maior. De acordo com o MEC, os analfabetos funcionais perfazem 34,1% da população brasileira com 20 anos e mais de idade e até quatro anos de escolarização.

De acordo com o MEC/INEP/SEEC, em 1999, o número de alunos matriculados em cursos presenciais da EJA em salas de alfabetização era de 161.791; em ensino fundamental, 2.109.992; em ensino médio, 656.572 e em cursos profissionalizantes, 141.329. O número de estabelecimentos que oferecem a EJA, de acordo com os dados de 1999, no Brasil, é de 17.234. Deste total, os Estados oferecem a EJA em 6.973 estabelecimentos, os Municípios em 8.171, a União em 15 e a rede privada em 2.075 estabelecimentos. O número de matrículas vem crescendo no âmbito municipal. Se em 1997 eram de 683.078 matrículas, em 1999 eram de 821.321. Já para os mesmos anos, o número de matrículas nos entes federativos passou de 1.808.161 para 1.871.620.

Não se pode ignorar que há alunos atendidos pela iniciativa privada e por múltiplas organizações não-governamentais.

O quadro existente quanto ao analfabetismo mostra-nos números inaceitáveis e a situação retratada não é de molde a propiciar uma perspectiva otimista quanto a uma imediata efetivação do direito ao

acesso e permanência na escola nos termos das funções reparadora e equalizadora. Um panorama como este não brota por acaso. Ele expressa um cenário de exclusão característico de sociedades que combinam uma perversa redistribuição da riqueza com formas expressivas de discriminação.

Por isso tais funções devem ser assumidas como alternativas viáveis aos que não tiveram a oportunidade de acesso e permanência na escola, desde que constantes em políticas públicas. Estas alternativas devem ser tratadas com o cuidado, o rigor e a dignidade próprios desta modalidade de educação, tanto por meio das políticas sociais dos governos, quanto de uma normatização consequente.

O desafio é fazer entrar este contingente humano na escola presencial ou semipresencial como o modo mais eficaz de se atingir uma redução constante ou até mesmo a extinção do analfabetismo. Resultados positivos implicam ações integradas, políticas diferenciadas, consideração de dificuldades específicas e adequado estatuto de formação de docentes para a EJA.

A resposta a este desafio, que se expressará nos constantes indicadores estatísticos, é também um índice de até onde se pode alterar os quadros de uma sociedade historicamente marcada pela exclusão.

VIII - Formação docente para a educação de jovens e adultos

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ela estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Este fim, voltado para todo e qualquer estudante, seja para evitar discriminações, seja para atender o próprio art. 61 da mesma LDB, é claro a este respeito: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando...

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. Aqui poder-se-ia recuperar a exigência e o espírito do art. 57 do ECA:

O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental.

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. Quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação, deve-se acionar o disposto no art. 67, II que contempla o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes e, quando e onde couber, o disposto na Res. CNE/CEB 03/97.

A Res. CNE/CP nº 01/99 que versa sobre os Institutos Superiores de Educação inclui os Cursos Normais Superiores os quais poderão formar docentes tanto para a educação infantil, como para ensino fundamental aí compreendida também a preparação específica para educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Art. 6º, § 1º, V)

A Res. CEB/CEB nº 02/99, que cuida da formação dos professores na modalidade normal média, não se ausentou desta modalidade de educação básica. Assim, o § 2º do art. 1º implica no mesmo compromisso de propostas pedagógicas e sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos. Isto quer dizer que não se pode "infantilizar" a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos. O art. 5º, no seu § 2º assinala:

Os conteúdos curriculares destinados (...) aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos.



O art. 9º, IV da mesma Resolução estatui que os cursos normais médios poderão preparar docentes para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

É claro que a lei e sua regulamentação pertinente, ao destacarem as modalidades e cada fase, querem que a igualdade de oportunidades se exerça também pela consideração de diferenças significativas para a constituição de saberes próprios da educação escolar voltadas para jovens e adultos. Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da educação básica. Assim, o diferencial próprio do ensino médio deve ser tão considerado como os dois segmentos do ensino fundamental.

Esse apelo à consideração das diferenças, baseadas sempre na igualdade, se apresenta insistentemente no corpo da lei. O art. 4º, VI da LDB impõe a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e no inciso VII, a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdo trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular.

O art. 26 da mesma lei aponta a base comum e a diversificada do currículo consideradas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela; o art. 27, II repete a consideração das condições de escolaridade dos alunos como diretriz da educação básica.

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas.

Tratando-se de uma tarefa que sempre contou com um diagnóstico de um Brasil enorme e variado, alcançar estes jovens e adultos implica saber que muitos deles vivem em distantes rincões deste país, por vezes impossibilitados de ter o acesso apropriado a uma escola. Neste sentido, as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. Uma metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático. Além disso, o docente introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares.

Por isso, ao lado da maior preocupação com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por esta escolarização sempre esteve associada, respeitadas as épocas, ao "Cinematógrafo", às "escolas itinerantes", às "missões rurais", à "radiodifusão", aos cursos por "correspondência", "aos discos", às "telesalas", aos "vídeos" e agora ao "computador". A superação (e não sua negação) da distância sempre foi tentada como meio de presença virtual entre educadores e educandos. A formação de docentes da EJA, com maior razão, deve propor o apropriar-se destes meios.

Não será por outro motivo que as Disposições Transitórias da LDB incentivam os três entes federativos a assumirem suas responsabilidades de modo a proverem cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados, de acordo com o art. 87, II. E para tanto compete igualmente aos entes federativos o dever de recensear os jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e deverão criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente de escolarização anterior, segundo o art. 5º I e § 5º. Se certas regiões forem acometidas de tais dificuldades que impossibilitem o ensino presencial, se tais circunstâncias representarem uma situação emergencial, então o ensino a distância (será) utilizado como complementação da aprendizagem. É o que diz o art. 32, § 4º. E o art. 38 § 2º estimula a aferição e o



reconhecimento dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais. Vale, pois, o que diz o Parecer CEB nº 04/98 quando lembra a sensibilização dos sistemas educacionais para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana.

Mas é preciso que a formação dos docentes voltados para EJA, ofertados em cursos sob a égide da LDB seja completa nos estabelecimentos ofertantes pelo curso normal médio ou pelo curso normal superior ou por outros igualmente apropriados. Como diz o mesmo Parecer supra citado, é preciso que em qualquer nível formativo se deem correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos. O Brasil tem uma experiência significativa na área (como se viu nas bases históricas) e um acúmulo de conhecimento voltado para métodos, técnicas alternativas de alfabetização de educação de jovens e adultos. Tais experiências, salvo exceções, não conseguiram se traduzir em material didático específico voltado para a educação de jovens e adultos, em especial para além do processo alfabetizador. As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático e veiculando, em suas emissoras de rádio e de televisão, programas que contemplem o disposto no art. 221 da Constituição Federal de atendimento a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas. No caso dos sistemas públicos, nunca é demais lembrar o art. 67 da LDB e, para todos os estabelecimentos privados ou públicos, o princípio da valorização do profissional da educação escolar posto na Constituição e na LDB.

Ao lado da formação inicial, a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras se impõe para efeito de formação em serviço sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização. Nesta direção, deve-se lembrar a Resolução CEB nº 03/97 que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério e que insta os sistemas a implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício... (art. 5º)

Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina. A pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade, já expresso pelo cinismo da fórmula “qualquer coisa serve” ou “antes isso do que nada”.

A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

IX - As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Cada sociedade tem uma perspectiva sobre o tempo aí compreendidas a duração e as fases da vida. Trata-se de um dado cultural extremamente significativo. A Antropologia, a Psicologia e a Sociologia não cessam de apontar, nas diferentes sociedades, as condições para se passar de uma fase da vida para outra. Ser reconhecido como criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso faz parte de importantes intercâmbios e significações relativos ao indivíduo e à cultura da qual ele participa. O processo pelo qual cada indivíduo torna-se um ente social reconhecido constitui-se de momentos que possibilitam uma continuidade de si, via descontinuidades mediadas por classes sociais, etnias, gênero e também de faixas etárias. A faixa etária é trazida para o interior das sociedades, inclusive via códigos legais ao fazerem a distinção entre menores e maiores, púberes e impúberes, capazes e incapazes, imputáveis e inimputáveis, votantes e não-votantes. Da idade decorrem a assinalação de direitos e deveres e modos de transposição das leis. Ao estudioso das épocas, não pode passar despercebido que a fluidez da demarcação de faixas etárias e suas capacidades depende, inclusive, de sua relação com os níveis de estratificação social.

A Constituição Federal de 1988 tem um capítulo dedicado à família, à criança, ao adolescente e ao idoso. Dele decorreu o Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei n.8.069/90. Inúmeras referências aos jovens e adultos também comparecem no capítulo da educação. A EJA contém em si tais processos e estas considerações preliminares são importantes para o conjunto das diretrizes.

As bases legais da LDB nos encaminham para uma diferenciação entre o caráter obrigatório do ensino fundamental e o caráter progressivamente obrigatório do ensino médio, à vista da necessidade de sua universalização. Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade.



Contudo, este caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sócio-cultural das fases da vida. É neste momento em que a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas.

A sujeição aos Pareceres CEB 04/98 e 15/98 e às respectivas Res. CEB nº 02/98 e 03/98 não significa uma reprodução descontextuada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes.

A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos.

Diante dos ditames dos pareceres considerados, a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA. Mas para isto é preciso ter a observação metodológico-política do Parecer/CEB 15/98, aplicável para além do ensino médio: a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada.

Uma destas diversidades se expressa nos horários em que a EJA é oferecida, especialmente o noturno. Se cansaço e fadiga não são exclusividade dos cursos da EJA, também métodos ativos não são exclusividade de nenhum turno.

Esta atenção não pode faltar também a outros aspectos que se relacionam com o perfil do estudante jovem e adulto. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente.

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida. Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares. É o que está dito no art. 41 da LDB:

O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

OBS: Nova redação conferida ao 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.

Neste sentido, o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva. Mesmo na perspectiva da transversalidade temática tal como proposta nos Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental vale a pena lembrar que cabe aos projetos pedagógicos a redefinição dos temas transversais aí incluindo o trabalho ou outros temas de especial significado. As múltiplas referências ao trabalho constantes na LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador. É nesta perspectiva que a leitura de determinados artigos deve ser vista sob a especificidade desta modalidade de ensino.

Veja-se como exemplo este parágrafo do art. 1º da LDB:

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

Leia-se agora este inciso II do art. 35:

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

Tome-se o parágrafo único do art. 39:

Parágrafo único: o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

OBS: Atualmente o parágrafo único se encontra revogado.

Por isso, aqueles 25% da carga horária do ensino médio aproveitáveis no currículo de uma possível habilitação profissional tais como dispostos no § único do art. 5º do Decreto nº 2.208/97 e a forma como foi tratada esta alternativa nos Pareceres CEB 15/98 e 16/99 se dirigem para e expressam uma realidade significativamente presente na vida destes jovens e adultos. O que está dito no Parecer CEB nº 15/98 para o ensino médio em geral ganha mais força para os estudantes da EJA porque em sua maioria já trabalhadores.

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular (...) O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional da educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho...

Reconhecendo-se a importância de tempos liberados na vida contemporânea, é preciso identificar o impacto dos meios de comunicação sobre os estudantes. Pode-se dar, como exemplos, a procedência migratória de muitos e seu gosto pelas manifestações das culturas regionais, derivando daí elementos significativos para a constituição e sistematização de novos conhecimentos. Muitos estudantes da EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização. Isto os torna inibidos em determinados assuntos. Os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física são espaços oportunos, conquanto associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade. Desenvolvidos como práticas socioculturais ligadas às dimensões estética e ética do aluno, estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de oferta obrigatória e frequência facultativa. Contudo, a oferta destes componentes não será obrigatória para os alunos no caso de exames supletivos avulsos descolados de unidades educacionais que ofereçam cursos presenciais e com avaliação em processo.

Importante é também distinguir as duas faixas etárias consignadas nesta modalidade de educação. Apesar de partilharem uma situação comum desvantajosa, as expectativas e experiências de jovens e adultos frequentemente não são coincidentes. Estes e muitos outros exemplos deverão ser ressignificados, onde o zelar pela aprendizagem, tal como disposto no art. 13, III da LDB, ganha grande relevância. Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético.

Os momentos privilegiados desta ressignificação dos pareceres são os da elaboração e execução dos projetos pedagógicos. O momento da elaboração do projeto pedagógico - expressão e distintivo da autonomia de um estabelecimento - inclui o planejamento das atividades. A organização dos estabelecimentos usufrui de uma flexibilidade responsável em função da autonomia pedagógica. O projeto pedagógico resume em si (no duplo sentido de resumir: conter o todo em ponto menor e tornar a tomar, sintetizar o conjunto) o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as diretrizes curriculares nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso,

considerados a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto.

No momento da execução, o projeto torna-se um currículo em ação, materializado em práticas diretamente referidas ao ato pedagógico. Contudo, se muitos dos que buscam a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos (LDB, art. 4º VII) ou o ensino noturno regular (LDB, art. 4º VI) são prejudicados em seus itinerários escolares, não se pode reduplicar seu prejuízo mediante uma via aligeirada que queira se desfazer da obrigação da qualidade. Torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os da Educação de Jovens e Adultos.

Tais diretrizes assumem o ponto de vista do Parecer CEB nº 15/98 quanto a uma política de qualidade dentro dos projetos pedagógicos. Estes associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético. Neste sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade.

Um momento específico dessa referência é a recontextualização que se impõe à transposição didática e metodológica das diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e do médio para a EJA. Suas experiências de vida se qualificam como componentes significativos da organização dos projetos pedagógicos inclusive pelo reconhecimento da valorização da experiência extra - escolar (art. 3, X). Tal recontextualização ganha com a flexibilidade posta no art. 23 da LDB cujo teor destaca a forma diversa que poderá ter a organização escolar tendo como um critério a base na idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos se aplicam obrigatoriamente aos estabelecimentos que oferecem cursos e aos conteúdos dos exames supletivos das instituições credenciadas para tal.

Diz o art. 38 da LDB:

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

Este artigo implica os sistemas públicos de ensino na manutenção de cursos de jovens e adultos e exames supletivos. Já se viu reiteradamente que prioritária é a oferta de cursos na faixa da escolaridade universal obrigatória, sem desconsiderá-la no turno da noite. A oferta de cursos da EJA deve ser um esforço constante e localizado dos poderes públicos com o objetivo de tornar a função reparatória cada vez mais uma coisa do passado e que desapareça de nossos códigos a imposição do “erradicar o analfabetismo”. Erradicar é tirar algo pela raiz. Neste sentido, trata-se de eliminar as condições gerais, que não permitem um mínimo de equidade, e as específicas que, dentro dos cursos, não consideram o perfil do aluno em adequação aos métodos e diretrizes, como ocorre tão frequentemente com os alunos da EJA.

A base nacional comum dos componentes curriculares deverá estar compreendida nos cursos da EJA. E o zelar pela aprendizagem dos alunos (art. 13, III) deverá ser de tal ordem que o estudante deve estar apto a prosseguir seus estudos em caráter regular (art. 38). Logo, a oferta desta modalidade de ensino está sujeita tanto à Res. CEB nº 02 de 7/4/1998 para ensino fundamental, quanto à Res. CEB nº 03 de 26/6/1998 para o ensino médio e, quando for o caso, a Res. CEB nº 04/99 para a educação profissional.

Vale a pena consignar como cada Parecer correspondente a estas resoluções definiu a base nacional comum.

O Parecer CNE/CEB 04/98 diz que a base nacional comum refere-se ao conjunto dos conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26. Por outro lado, o mesmo parecer entende que a parte diversificada não é um recurso adicional a esta Base. Os conteúdos desta parte são integrados à Base Nacional Comum....

Por seu turno, o Parecer CEB nº 15/98 resume, em um trecho, as várias vezes que tocou neste ponto, no que está em sintonia com o parecer do ensino fundamental: tudo o que se disse até aqui sobre a nova missão do ensino médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas se aplica para ambas as “partes”, tanto a nacional comum como a “diversificada”, pois numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento não faz sentido que elas estejam divorciadas.

Vê-se, pois, que a base de ambos os ensinos é a “nacional comum” integrada com o que se pode denominar de “nacional diversificada”. Este princípio se aplica também à língua estrangeira moderna. A LDB, em seu art. 26, § 5º, ao incluir obrigatoriamente, a partir de uma lei de caráter nacional, uma língua



estrangeira moderna, reconhece esta integração e “nacionaliza” a obrigação da oferta de uma língua estrangeira. Seja pela necessidade contemporânea do domínio de uma língua estrangeira, seja pela “nacionalização” deste imperativo, seja pela compreensão abrangente dos pareceres citados, seja para que a igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares não venha, de novo, a faltar aos concluintes do ensino fundamental da EJA, o § 5º do art. 26 é componente obrigatório dos conteúdos curriculares desta modalidade de ensino. A escolha de qual língua, esta sim, é uma opção da rede ou da escola nos seus projetos pedagógicos. Entretanto, a prestação de exames supletivos de língua estrangeira deve ser de oferta obrigatória e de inscrição facultativa pelo aluno.

Portanto, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98.

X - O direito à educação

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando.

A concepção pela qual ninguém deixa de ser um educando, deve contar com a universalização completa do ensino fundamental de modo a combinar idade/ano escolar adequados com o fluxo regularizado, com a progressiva universalização do ensino médio e o prolongamento de sua obrigatoriedade, inclusive possibilitando aos interessados a opção por uma educação profissional. Neste sentido, a EJA é um momento de reflexão sobre o conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas. As necessidades contemporâneas se alargaram, exigindo mais e mais educação, por isso, mais do que o ensino fundamental, as pessoas buscam a educação básica como um todo.

A nova concepção da EJA significa, pois, algo mais do que uma norma programática ou um desejo piedoso. A sua forma de inserção no corpo legal indica um caminho a seguir.

A EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação socioeducacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar.

Os liames entre escolarização e idade podem até não terem conseguido a melhor expressão legal, mas pretendem apontar para uma democratização escolar em que o adjetivo todos tal como posto junto ao substantivo direito seja uma realidade para cada um deste conjunto de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A efetivação deste “direito de todos” existirá se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído. Aí teremos um móvel da atenuação de constrangimentos de qualquer espécie em favor de uma maior capacidade qualitativa de escolha e de um reconhecimento do mérito de cada um num mundo onde se fazem presentes transformações na organização do trabalho, nas novas tecnologias, na rapidez da circulação das informações e na globalização das atividades produtivas, para as quais uma resposta democrática representa um desafio de qualidade.

Os pareceres da Câmara de Educação Básica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível técnico, assinalam e reafirmam a importância, o significado e a contemporaneidade da educação escolar, daí decorrendo a busca e as ações em vista da universalidade de acesso e de permanência. Qualquer formação futura deve ter nas etapas da educação básica, cada vez mais universalizadas, um patamar de igualdade e de prossecução. Assim sendo, a EJA é um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio, com seus homólogos voltado para crianças e adolescentes na idade adequada são chaves de abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual.

De acordo com Bobbio (1987), a possibilidade de escolha aumenta na medida em que o sujeito da opção se torna mais livre. Mas esta liberdade só se efetua quando se elimina uma discriminação que impede a igualdade dos indivíduos entre si. Assim, tal eliminação não só libera, mas também torna a liberdade compatível com a igualdade, fazendo-as reciprocamente condicionadas. A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face

à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber. Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático.

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury - Relator

Questões

01. (UFRJ - Pedagogo) No Brasil, o analfabetismo e a baixa escolarização da população jovem e adulta ainda apresentam-se como causas e consequências das desigualdades sociais, construídas historicamente, que violentam diariamente uma parcela da população ao negar a garantia do direito à educação. Diante desse quadro, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e Médio e cita três funções desta modalidade da educação básica. Assinale a opção que indica corretamente tais funções.

- (A) Supletiva, Compensatória e Solidária.
- (B) Escolar, Profissionalizante e Compensatória.
- (C) Aceleradora, Supletiva e Reparadora
- (D) Reparadora, Equalizadora e Qualificadora.
- (E) Solidária, Missionária e Filantrópica

02. A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita, contudo, a titularidade da cidadania não era restrita aos livres e aos libertos.

() Certo () Errado

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

() Certo () Errado

Gabarito

01.D / 02.Errado / 03.Errado

Comentários

01. Alternativa: D

A função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades.

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.

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

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

02. Alternativa: Errado

A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art., 179, 32). Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos.



03. Alternativa: Errado

O art. 11, V da LDB enuncia ser incumbência do Município:

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



17/2001,

PARECER CNE/CEB Nº 17/2001⁷

I - RELATÓRIO

A edição de Diretrizes Nacionais envolve estudos abrangentes relativos à matéria que, no caso, é a Educação Especial. Muitas interrogações voltam-se para a pesquisa sobre o assunto; sua necessidade, sua incidência no âmbito da Educação e do Ensino, como atendimento à clientela constituída de portadores de deficiências detectáveis nas mais diversas áreas educacionais, políticas e sociais.

Como base para o presente relatório e decorrente produção de parecer foram utilizadas, além de ampla bibliografia, diversos estudos oferecidos à Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, entre outros, os provenientes do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e, com ênfase, os estudos e trabalhos realizados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Dentre os principais documentos que formaram o substrato documental do parecer sobre a Educação Especial citam-se:

1 - Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus” (sic.)

2 - Outros estudos:

- a) Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”;
- b) Formação de Professores para a Educação Inclusiv
- c) Recomendações aos Sistemas de Ensino”;
- e,
- d) Referenciais para a Educação Especial”.

O presente Parecer é resultado do conjunto de estudos provenientes das bases, onde o fenômeno é vivido e trabalhado.

De modo particular, foi o documento “*Recomendações aos Sistemas de Ensino*” que configurou a necessidade e a urgência da elaboração de normas, pelos sistemas de ensino e educação, para o atendimento da significativa população que apresenta necessidades educacionais especiais.

A elaboração de projeto preliminar de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica havia sido discutida por diversas vezes, no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para a qual foi enviado o documento “*Referenciais para a Educação Especial*”. Após esses estudos preliminares, a Câmara de Educação Básica decidiu retomar os trabalhos, sugerindo que esse documento fosse encaminhado aos sistemas de ensino de todo o Brasil, de modo que suas orientações pudessem contribuir para a normatização dos serviços previstos nos Artigos 58, 59 e 60, do Capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.

Isto posto, tem agora a Câmara de Educação Básica os elementos indispensáveis para analisar, discutir e sintetizar o conjunto de estudos oferecidos pelas diversas instâncias educacionais mencionadas. Com o material assim disposto, tornou-se possível, atendendo aos *Referenciais para a Educação Especial*, elaborar o texto próprio para a edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em dois grandes temas:

- a) TEMA I: A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e
- b) TEMA II: A Formação do Professor.

⁷ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

O tema II, por ser parte da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), foi encaminhado àquela Câmara encarregada de elaborar as diretrizes para a formação de professores.

1. A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO PARA O ATENDIMENTO AO ALUNO QUE APRESENTA NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

1. Fundamentos

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e políctofilosóficos:

1.1 - Constituição Federal, Título VIII, da ORDEM SOCIAL:

Artigo 208:

III Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

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

Artigo 227:

II - § 1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

OBS: a atual redação §1º, II é a seguinte:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.
(Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 2º - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de trans-porte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas por-tadoras de deficiência.

1.2 - Lei nº 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete obje-tivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em to-dos os municípios - inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social - visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;

- das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;

- do atendimento extraordinário em classes e escolas es-peciais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e

- da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

1.3 - Lei nº 853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

1.4 - Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras determinações, estabelece, no § 1º do Artigo 2º: - "A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado."

Nova redação dada ao artigo 2º, lembrando que não temos mais o §1º, mas sim o parágrafo único:
Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

O ordenamento do Artigo 5º é contundente:

- “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qual-quer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

1.5 - Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

Acompanhe a nova redação do inciso III:

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; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

Novo caput trazido ao artigo 58, fica da seguinte forma:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

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

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

Como ficou a nova redação dada ao caput:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

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

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

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

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

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

Nova redação conferida ao parágrafo único:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

1.6 - Decreto nº 3.298/99. Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

1.7 - Portaria MEC nº 1679/99. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

1.8 - Lei nº 10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

1.9 - Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Desse documento, ressaltamos alguns trechos que criam as justificativas para as linhas de propostas que são apresentadas neste texto:

- “todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento”;

- “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”;

- “os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”;

- “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”;

- “adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”;

- “... Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos” [Nesse aspecto último, por acréscimo nosso, os pais não podem incorrer em lesão ao direito subjetivo à educação obrigatória, garantido no texto constitucional];

- “As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdoscegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns”;

- “... desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um



passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos...”;

- “... que todas as crianças, sempre que possível, possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças... as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz”. “... deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo”;

- “... A escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem estar da criança...” “... nos casos excepcionais, em que seja necessário escolarizar crianças em escolas especiais, não é necessário que sua educação seja completamente isolada”.

- “Deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional”;

- “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas...”;

- “Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais”;

- “A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência”;

- “o acolhimento, pelas escolas, de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (necessidades educativas especiais);

- “uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos”;

- “uma atenção especial às necessidades de alunos com deficiências graves ou múltiplas, já que se assume terem eles os mesmos direitos, que os demais membros da comunidade, de virem a ser adultos que desfrutem de um máximo de independência. Sua educação, assim, deverá ser orientada nesse sentido, na medida de suas capacidades”;

- “os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente”;

- “os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade”;

- “o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais”;

- “as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo”;

- “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências”.

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no

processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem de-finidas para sua operacionalização na realidade escolar.

2. A política educacional

Percorrendo os períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico.

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Além desse grupo, determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhadores e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento.

Outro grupo que é comumente excluído do sistema educacional é composto por alunos que apresentam dificuldades de adaptação escolar por manifestações condutivas peculiares de síndromes e de quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social.

Certamente, cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional.

Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social. Até recentemente, a teoria e a prática dominantes relativas ao atendimento às necessidades educacionais especiais de crianças, jovens e adultos, definiam a organização de escolas e de classes especiais, separando essa população dos demais alunos. Nem sempre, mas em muitos casos, a escola especial desenvolvia-se em regime residencial e, conseqüentemente, a criança, o adolescente e o jovem eram afastados da família e da sociedade. Esse procedimento conduzia, invariavelmente, a um aprofundamento maior do preconceito.

Essa tendência, que já foi senso comum no passado, reforçava não só a segregação de indivíduos, mas também os preconceitos sobre as pessoas que fugiam do padrão de “normalidade”, agravando-se pela irresponsabilidade dos sistemas de ensino para com essa parcela da população, assim como pelas omissões e/ou insuficiência de informações acerca desse alunado nos cursos de formação de professores. Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, surgiu o movimento de integração escolar.

Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Ocorria, com frequência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidos.

O aluno, nesse processo, tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com

necessidades especiais alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam, dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional.

Na era atual, batizada como a era dos direitos, pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais de alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas.

Ao longo dessa trajetória, verificou-se a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. O caminho foi longo, mas aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos cidadãos. O principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos. Esse direito pode ser alcançado por meio da implementação da política nacional de educação especial. Existe uma dívida social a ser resgatada.

Vem a propósito a tese defendida no estudo e Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB/CNE) sobre a função reparadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, do seu relator Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, mereceu um capítulo especial. Sem dúvida alguma, um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais poderá recuperar o tempo perdido por meio dos cursos dessa modalidade:

“Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito do direito civil pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todos e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento”.

Falando da Função Equalizadora, o mesmo Parecer especifica:

“A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio – político – culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas, podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêm desprovidos de bens tão básicos, como a escrita e a leitura.” (Parecer nº 11/2000-CEB/CNE).

Certamente, essas funções descritas e definidas no Parecer que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos podem, sem prejuízo, qualificar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, principalmente porque muitos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais também se incluem nessa modalidade de educação.

3. Princípios

Matéria tão complexa como a do direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais requer fundamentação nos seguintes princípios:

- a preservação da dignidade humana;
- a busca da identidade; e
- o exercício da cidadania.

Se historicamente são conhecidas as práticas que levaram, inclusive, à extinção e à exclusão social de seres humanos considerados não produtivos, é urgente que tais práticas sejam definitivamente banidas da sociedade humana. E banidas não significa apenas não praticá-las. Exige a adoção de práticas



fundamenta-das nos princípios da dignidade e dos direitos humanos. Nada terá sido feito se, no exercício da educação e da formação da personalidade humana, o esforço permanecer vinculado a uma atitude de comiseração, como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem dignos de piedade.

A dignidade humana não permite que se faça esse tipo de discriminação. Ao contrário, exige que os direitos de igualdade de oportunidades sejam respeitados. O respeito à dignidade da qual está revestido todo ser humano impõe-se, portanto, como base e valor fundamental de todo estudo e ações práticas direcionadas ao atendimento dos alunos que apresentam necessidades especiais, independentemente da forma em que tal necessidade se manifesta.

A vida humana ganha uma riqueza se é construída e experimentada tomando como referência o princípio da dignidade. Segundo esse princípio, toda e qualquer pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes e tem o direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus projetos.

Juntamente com o valor fundamental da dignidade, impõe-se o da busca da identidade. Trata-se de um caminho nunca suficientemente acabado. Todo cidadão deve, primeiro, tentar encontrar uma identidade inconfundivelmente sua. Para simbolizar a sociedade humana, podemos utilizar a forma de um prisma, em que cada face representa uma parte da realidade. Assim, é possível que, para encontrar sua identidade específica, cada cidadão precise encontrar-se como pessoa, familiarizar-se consigo mesmo, até que, finalmente, tenha uma identidade, um rosto humanamente respeitado.

Essa reflexão favorece o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão. A interdependência de cada face desse prisma possibilitará a abertura do indivíduo para com o outro, decorrente da aceitação da condição humana. Aproximando-se, assim, as duas realidades – a sua e a do outro – visualiza-se a possibilidade de interação e extensão de si mesmo.

Em nossa sociedade, ainda há momentos de séria rejeição ao outro, ao diferente, impedindo-o de sentir-se, de perceber-se e de respeitar-se como pessoa. A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importantes para a humanidade, uma das maiores conquistas de dimensionamento “ad intra” e “ad extra” do ser e da abertura para o mundo e para o outro. Essa abertura, solidária e sem preconceitos, poderá fazer com que todos percebam-se como dignos e iguais na vida social.

A democracia, nos termos em que é definida pelo Artigo I da Constituição Federal, estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades, e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a pluralidade. Portanto, no desdobramento do que se chama de conjunto central de valores, devem valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, tanto do ponto de vista de valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações.

A atitude de preconceito está na direção oposta do que se requer para a existência de uma sociedade democrática e plural. As relações entre os indivíduos devem estar sustentadas por atitudes de respeito mútuo. O respeito traduz-se pela valorização de cada indivíduo em sua singularidade, nas características que o constituem. O respeito ganha um significado mais amplo quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito de ser respeitado. O respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito de solidariedade.

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.

Como exemplo dessa afirmativa, pode-se registrar o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar. Se cada criança ou jovem brasileiro com necessidades educacionais especiais tiver acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, estaremos dando um passo decisivo para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária.

A forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade. O cego, por exemplo, por meio do sistema Braille; o surdo, por meio da língua de sinais e da língua portuguesa; o paralisado cerebral, por meio da informática, entre outras técnicas.

O convívio escolar permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade. Assim, é sensato pensar que as regras que organizam a convivência social de forma justa, respeitosa, solidária têm grandes chances de aí serem seguidas.

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências. Estas se manifestam, principalmente, contra a idéia de que todos devem ter acesso

garantido à escola comum. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo, para o qual os recursos humanos e materiais devem ser canalizados, atingindo, necessariamente, toda a educação básica.

O propósito exige ações práticas e viáveis, que tenham como fundamento uma política específica, em âmbito nacional, orientada para a inclusão dos serviços de educação especial na educação regular. Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos.

4. Construindo a inclusão na área educacional

Por *educação especial*, modalidade de educação escolar – conforme especificado na LDBEN e no recente Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24, § 1º – entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para *apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns*, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Mazzotta, 1998).

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica - abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.

A proposição dessas políticas deve centrar seu foco de discussão na função social da escola. É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas. De conformidade com o Artigo 13 da LDBEN, em seus incisos I e II, ressalta-se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico.

Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral.

O planejamento e a melhoria consistentes e contínuos da estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, com vistas a uma qualificação crescente do processo pedagógico para a educação na diversidade, implicam ações de diferente natureza:

4.1 - No âmbito político

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos.

Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos.

Considerando as especificidades regionais e culturais que caracterizam o complexo contexto educacional brasileiro, bem como o conjunto de necessidades educacionais especiais presentes em cada unidade escolar, há que se enfatizar a necessidade de que decisões sejam tomadas local e/ou regionalmente, tendo por parâmetros as leis e diretrizes pertinentes à educação brasileira, além da legislação específica da área.

É importante que a descentralização do poder, manifestada na política de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios seja efetivamente exercitada no País, tanto no que se refere ao debate de idéias, como ao processo de tomada de decisões acerca de como devem se estruturar os sistemas educacionais e de quais procedimentos de controle social serão desenvolvidos.

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação que, além do conhecimento da demanda, possibilitem a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

4.2 - No âmbito técnico-científico

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão.

Tal tema, no entanto, por ser da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), foi encaminhado para a comissão bicameral encarregada de elaborar as diretrizes para a formação de professores.

Cabe enfatizar que o inciso III do artigo 59 da LDBEN refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;*
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;*
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;*
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.*

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e

b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Cabe a todos, principalmente aos setores de pesquisa, às Universidades, o desenvolvimento de estudos na busca dos melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira cada

vez mais autônoma do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania. Estudos e pesquisas sobre inovações na prática pedagógica e desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias ao processo educativo, por exemplo, são de grande relevância para o avanço das práticas inclusivas, assim como atividades de extensão junto às comunidades escolares.

4.3 - No âmbito pedagógico

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais.

Como se vê, trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de normalidade para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

Um projeto pedagógico que inclua os educandos com necessidades educacionais especiais deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação profissional de nível técnico, a educação de jovens e adultos e a educação escolar indígena. Entretanto, esse projeto deverá atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminho próprio e favorecendo seu progresso escolar.

No decorrer do processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. Para sua realização, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno.

Nesse caso, quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional.

A composição dessa equipe pode abranger profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes. Cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, o que se pode concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos, governamentais ou não.

A partir dessa avaliação e das observações feitas pela equipe escolar, legitima-se a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, ocasião em que o “especial” da educação se manifesta.

Para aqueles alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandem ajuda e apoio intenso e contínuo e cujas necessidades especiais não puderem ser atendidas em classes comuns, os sistemas de ensino poderão organizar, extraordinariamente, classes especiais, nas quais será realizado o atendimento em caráter transitório.

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.



É nesse contexto de ideias que a escola deve identificar a melhor forma de atender às necessidades educacionais de seus alunos, em seu processo de aprender. Assim, cabe a cada unidade escolar diagnosticar sua realidade educacional e implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços, preferencialmente no âmbito da própria escola, para favorecer o sucesso escolar de todos os seus alunos. Nesse processo, há que se considerar as alternativas já existentes e utilizadas pela comunidade escolar, que se têm mostrado eficazes, tais como salas de recursos, salas de apoio pedagógico, serviços de itinerância em suas diferentes possibilidades de realização (itinerância intra e interescolar), como também investir na criação de novas alternativas, sempre fundamentadas no conjunto de necessidades educacionais especiais encontradas no contexto da unidade escolar, como por exemplo a modalidade de apoio alocado na classe comum, sob a forma de professores e/ou profissionais especializados, com os recursos e materiais adequados.

Da mesma forma, há que se estabelecer um relacionamento profissional com os serviços especializados disponíveis na comunidade, tais como aqueles oferecidos pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área da educação especial. Importante, também, é a integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do cidadão.

4.4 - No âmbito administrativo

Para responder aos desafios que se apresentam, é necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

É imprescindível planejar a existência de um canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na gestão e na prática pedagógica para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Para o êxito das mudanças propostas, é importante que os gestores educacionais e escolares assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações.

Para o atendimento dos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos.

Com relação ao processo educativo de alunos que apresentam condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, deve ser garantida a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização do sistema Braille, da língua de sinais e de demais linguagens e códigos aplicáveis, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-se aos surdos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada. Para assegurar a acessibilidade, os sistemas de ensino devem prover as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

Além disso, deve ser afirmado e ampliado o compromisso político com a educação inclusiva – por meio de estratégias de comunicação e de atividades comunitárias, entre outras – para, desse modo:

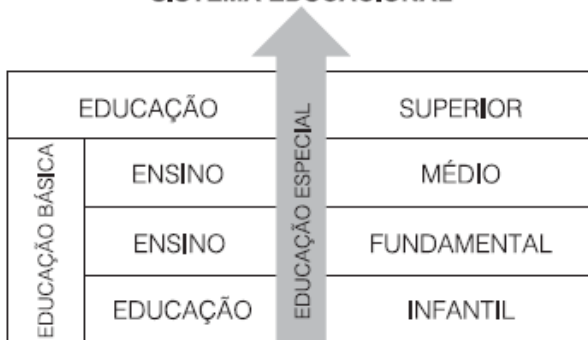
- a) fomentar atitudes pró-ativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral;
- b) superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito;
- c) divulgar os serviços e recursos educacionais existentes;
- d) difundir experiências bem sucedidas de educação inclusiva;
- e) estimular o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar.

É também importante que a esse processo se sucedam ações de amplo alcance, tais como a reorganização administrativa, técnica e financeira dos sistemas educacionais e a melhoria das condições de trabalho docente.

O quadro a seguir ilustra como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino:



SISTEMA EDUCACIONAL



2. OPERACIONALIZAÇÃO PELOS SISTEMAS DE ENSINO

Para eliminar a cultura de exclusão escolar e efetivar os propósitos e as ações referentes à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se necessário utilizar uma linguagem consensual, que, com base nos novos paradigmas, passa a utilizar os conceitos na seguinte acepção:

1. Educação Especial: Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

2. Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

2.1 - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

2.1.1 - aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

2.1.2 - aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

2.2 - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

2.3 - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

3. Inclusão: Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupõe o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada.

Os desafios propostos visam a uma perspectiva relacional entre a modalidade da educação especial e as etapas da educação básica, garantindo o real papel da educação como processo educativo do aluno e apontando para o novo "fazer pedagógico".

Tal compreensão permite entender a educação especial numa perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. Trata-se, portanto, de uma educação escolar que, em suas especificidades e em todos os momentos, deve estar voltada para a prática da cidadania, em uma instituição escolar dinâmica, que valorize e respeite as diferenças dos alunos. O aluno é sujeito em seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir a sua própria cultura.

Ao fazer a leitura do significado e do sentido da educação especial, neste novo momento, faz-se necessário resumir onde ela deve ocorrer, a quem se destina, como se realiza e como se dá a

escolarização do aluno, entre outros temas, balizando o seu pró-prio movimento como uma modalidade de educação escolar.

Todo esse exercício de realizar uma nova leitura sobre a educação do cidadão que apresenta necessidades educacionais especiais visa subsidiar e implementar a LDBEN, baseado tanto no pressuposto constitucional – que determina “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” – como nas interfaces necessárias e básicas propostas no Capítulo V da própria LDBEN, com a totalidade dos seus dispositivos preconizados. Para compreender tais propósitos, torna-se necessário retomar as indagações já mencionadas:

1. O “locus” dos serviços de educação especial

A educação especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDBEN, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns – cumprimento dos 200 dias letivos, horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade – um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos e procedimentos relativos à própria dinâmica escolar.

Assim sendo, a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar.

Os sistemas públicos de ensino poderão estabelecer convênios ou parcerias com escolas ou serviços públicos ou privados, de modo a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, responsabilizando-se pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento das instituições que venham a realizar esse atendimento, observados os princípios da educação inclusiva.

Para a definição das ações pedagógicas, a escola deve prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade.

É nesse contexto que a escola deve assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os seus alunos, em seu processo de aprender, buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializado necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola.

É importante salientar o que se entende por serviço de apoio pedagógico especializado: são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho.

2. Alunos atendidos pela educação especial

O Artigo 2º da LDBEN, que trata dos princípios e fins da educação brasileira, garante: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Consoante esse postulado, o projeto pedagógico da escola viabiliza-se por meio de uma prática pedagógica que tenha como princípio norteador a promoção do desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos, inclusive daqueles que apresentem necessidades educacionais especiais.

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão.

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos já mencionados, agora reorganizados em consonância com essa nova abordagem:

1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- 1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- 1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdocegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;

2.1 - Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa e, aos surdoscegos, o ensino em língua de sinais digital, tadoma e outras técnicas, bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada;

2.2 - Em face das condições específicas associadas à cegueira e à visão subnormal, os sistemas de ensino devem prover aos alunos cegos o material didático, inclusive provas, e o livro didático em Braille e, aos alunos com visão subnormal (baixa visão), os auxílios ópticos necessários, bem como material didático, livro didático e provas em caracteres ampliados;

3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

Dessa forma, a educação especial – agora concebida como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais – continuará atendendo, com ênfase, os grupos citados inicialmente. Entretanto, em consonância com a nova abordagem, deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitarem para o seu sucesso escolar.

3. Implantação e implementação dos serviços de educação especial

Os princípios gerais da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais foram delineados pela LDBEN, tendo como eixo norteador a elaboração do projeto pedagógico da escola, que incorpora essa modalidade de educação escolar em articulação com a família e a comunidade. Esse projeto, fruto da participação dos diferentes atores da comunidade escolar, deve incorporar a atenção de qualidade à diversidade dos alunos, em suas necessidades educacionais comuns e especiais, como um vetor da estrutura, funcionamento e prática pedagógica da escola. Nesse sentido, deve ser garantida uma

ampla discussão que contemple não só os elementos enunciados anteriormente, mas também os pais, os professores e outros segmentos da comunidade escolar, explicitando uma competência institucional voltada à diversidade e às especificidades dessa comunidade, considerando que o aluno é o centro do processo pedagógico.

Além disso, recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

4. Organização do atendimento na rede regular de ensino

A escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento em caráter transitório.

4.1 Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

a) professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

b) distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

c) flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

d) serviços de apoio pedagógico especializado, realizado:

- na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

- em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

e) avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados;

f) temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

g) condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

h) uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social e Trabalho, sempre que necessário para o seu sucesso na aprendizagem, e que seja disponibilizada por meio de convênios com organizações públicas ou privadas daquelas áreas;

i) sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula; trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

j) atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do Artigo 24, V, "c", da LDBEN.

Para atendimento educacional aos superdotados, é necessário:

a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;

- b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade sócio emocional;
- c) cumprir a legislação no que se refere:
 - ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo;
 - à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo;
 - ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;
- d) incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis;
- e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.

Recomenda-se às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com instituições de ensino superior com vistas à identificação de alunos que apresentem altas habilidades/ superdotação, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos estratos sociais de baixa renda.

4.2 - Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções:

Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdoscegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.

Todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório.

A interação torna-se absolutamente necessária quando se trata, por exemplo, da educação dos surdos, considerando que lhes é facultado efetivar sua educação por meio da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais, depois de manifestada a opinião dos pais e sua própria opinião. Recomenda-se que o professor, para atuar com educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tenha complementação de estudos sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais. Recomenda-se também que o professor, para atuar com alunos surdos em sala de recursos, principalmente a partir da 5ª série do ensino fundamental, tenha, além do curso de Letras e Linguística, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais.

Os serviços de apoio pedagógico especializado, ou outras alternativas encontradas pela escola, devem ser organizados e garantidos nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, desde que devidamente regulamentados pelos competentes Conselhos de Educação.

O atendimento educacional especializado pode ocorrer fora de espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende:



a) Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

b) Ambiente domiciliar: serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Os objetivos das classes hospitalares e do atendimento em ambiente domiciliar são: dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar; e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

4.3 A classe especial e sua organização:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Aos alunos atendidos em classes especiais devem ter assegurados:

- a) professores especializados em educação especial;
- b) organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas, sem agrupar alunos com diferentes tipos de deficiências;
- c) equipamentos e materiais específicos;
- d) adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares;
- e) atividades da vida autônoma e social no turno inverso, quando necessário.

Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum.

A classe especial pode ser organizada para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos, de alunos surdos, de alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Pode ser utilizada principalmente nas localidades onde não há oferta de escolas especiais; quando se detectar, nesses alunos, grande defasagem idade/série; quando faltarem, ao aluno, experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum.

Não se deve compor uma classe especial com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, tampouco se deve agrupar alunos com necessidades especiais relacionadas a diferentes deficiências. Assim sendo, não se recomenda colocar, numa mesma classe especial, alunos cegos e surdos, por exemplo. Para esses dois grupos de alunos, em particular, recomenda-se o atendimento educacional em classe especial durante o processo de alfabetização, quando não foram beneficiados com a educação infantil. Tal processo abrange, para os cegos, o domínio do sistema Braille, e para os surdos, a aquisição da língua de sinais e a aprendizagem da língua portuguesa.

O professor da educação especial, nessa classe, deve desenvolver o currículo com a flexibilidade necessária às condições dos alunos e, no turno inverso, quando necessário, deve desenvolver outras atividades, tais como atividades da vida autônoma e social (para alunos com deficiência mental, por exemplo); orientação e mobilidade (para alunos cegos e surdoscegos); desenvolvimento de linguagem: língua portuguesa e língua brasileira de sinais (para alunos surdos); atividades de informática, etc.

Essa classe deverá configurar a etapa, ciclo ou modalidade da educação básica em que o aluno se encontra – educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos – promovendo avaliação contínua do seu desempenho – com a equipe escolar e pais – e proporcionando, sempre que possível, atividades conjuntas com os demais alunos das classes comuns.

É importante que, a partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família decidam conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.



5. Organização do atendimento em escola especial

A educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover – pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam os apoios de que necessitam. É importante que esse atendimento, sempre que necessário, seja complementado por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condições de realizar seu atendimento educacional.

Para uma educação escolar de qualidade nas escolas especiais, é fundamental prover e promover em sua organização:

- I - matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica previstas em lei e no seu regimento escolar;
- II - encaminhamento de alunos para a educação regular, inclusive para a educação de jovens e adultos;
- III - parcerias com escolas das redes regulares públicas ou privadas de educação profissional;
- IV - conclusão e certificação de educação escolar, incluindo terminalidade específica, para alunos com deficiência mental e múltipla;
- V - professores especializados e equipe técnica de apoio;
- VI - flexibilização e adaptação do currículo previsto na LDBEN, nos Referenciais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As escolas especiais públicas e privadas obedecem às mesmas exigências na criação e no funcionamento:

- a) são iguais nas finalidades, embora diferentes na ordem administrativa e na origem dos recursos;
- b) necessitam de credenciamento e/ou autorização para o seu funcionamento.

As escolas da rede privada, sem fins lucrativos, que necessitam pleitear apoio técnico e financeiro dos órgãos governamentais devem credenciar-se para tal; as escolas da rede privada, com fins lucrativos, assim como as anteriormente citadas, devem ter o acompanhamento e a avaliação do órgão gestor e cumprir as determinações dos Conselhos de Educação similares às previstas para as demais escolas.

No âmbito dos sistemas de ensino, cabe aos Conselhos de Educação legislar sobre a matéria, observadas as normas e diretrizes nacionais.

6. Etapas da escolarização de alunos com necessidades especiais em qualquer espaço escolar

Conforme estabelecido nos dispositivos legais da educação brasileira, o processo escolar tem início na educação infantil, que se realiza na faixa etária de zero a seis anos – em creches e em turmas de pré-escola – permitindo a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais.

O atendimento educacional oferecido pela educação infantil pode contribuir significativamente para o sucesso escolar desses educandos. Para tanto, é importante prover a escola que realiza essa etapa da educação básica de recursos tecnológicos e humanos adequados à diversidade das demandas.

Do mesmo modo, é indispensável a integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde e Assistência Social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do educando. É importante mencionar que o fato de uma criança necessitar de apoio especializado não deve constituir motivo para dificultar seu acesso e frequência às creches e às turmas de pré-escola da educação regular.

Após a educação infantil – ou seja, a partir dos sete anos de idade – a escolarização do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais deve processar-se nos mesmos níveis, etapas e modalidades de educação e ensino que os demais educandos, ou seja, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional, na educação de jovens e adultos e na educação superior. Essa educação é suplementada e complementada quando se utilizam os serviços de apoio pedagógico especializado.

7. Currículo

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

A escolarização formal, principalmente na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação. Os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez, tornam-se elementos que permeiam os conteúdos.

O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva.

O Artigo 5º da LDBEN preceitua: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo”.

Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os Artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos.

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos.

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida.

O currículo funcional, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, distingue-se pelo caráter pragmático das atividades previstas nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do Artigo 26 e no Artigo 32 da LDBEN e pelas adaptações curriculares muito significativas.

Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade.

8. Terminalidade específica

No atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental ou múltipla, a necessidade de apoios e ajudas intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares significativas, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa.

Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da LDBEN: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica.

Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.

O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido.

Cabe aos respectivos sistemas de ensino normatizar sobre a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental.

9. A educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais

A educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade. Deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela rede regular de ensino privada, por meio de adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho.

Essas adequações e apoios – que representam a colaboração da educação especial para uma educação profissional inclusiva – efetivam-se por meio de:

- a) flexibilizações e adaptações dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros;
- b) capacitação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados;
- c) eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares e de comunicação e sinalização, entre outras;
- d) encaminhamento para o mundo do trabalho e acompanhamento de egressos.

As escolas das redes de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

Além disso, na perspectiva de contribuir para um processo de inclusão social, as escolas das redes de educação profissional poderão avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

A educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais pode realizar-se em escolas especiais, públicas ou privadas, quando esgotados os recursos da rede regular na provisão de resposta educativa adequada às necessidades educacionais especiais e quando o aluno demandar apoios e ajudas intensos e contínuos para seu acesso ao currículo. Nesse caso, podem ser oferecidos serviços de oficinas pré-profissionais ou oficinas profissionalizantes, de caráter protegido ou não.

Os Artigos 3º e 4º, do Decreto no 2.208/97, contemplam a inclusão de pessoas em cursos de educação profissional de nível básico independentemente de escolaridade prévia, além dos cursos de nível técnico e tecnológico. Assim, alunos com necessidades especiais também podem ser beneficiados, qualificando-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho.

II VOTO DOS RELATORES

A organização da educação especial adquire, portanto, seus contornos legítimos. O que passou faz parte do processo de amadurecimento da sociedade brasileira. Agora é preciso pôr em prática, corajosamente, a compreensão que foi alcançada pela comunidade sobre a importância que deve ser dada a este segmento da sociedade brasileira.

Com a edição deste Parecer e das Diretrizes que o integram, este Colegiado está oferecendo ao Brasil e aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais um caminho e os meios legais necessários para a superação do grave problema educacional, social e humano que os envolve.

Igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo e nas relações sociais são direitos dessas crianças, jovens e adultos. Tornar a escola e a sociedade inclusivas é uma tarefa de todos.

Brasília, 03 de julho de 2001

Conselheiro Kuno Paulo Rhoden- Relator
Conselheira Sylvania Figueiredo Gouvêa- Relatora



Questões

01. (IF/PE - Técnico em Assuntos Educacionais – IF-PE). O Parecer CNE/CEB n. 17/2001, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tendo em vista a complexidade da matéria, qual seja, o direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, fundamenta suas considerações nos seguintes princípios:

- (A) a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.
- (B) a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania.
- (C) a supremacia da dignidade humana, a solidariedade e o direito à cidadania.
- (D) a acessibilidade, a dignidade da identidade e o direito à educação.
- (E) a preservação da identidade, a busca da igualdade e a legitimidade.

02. (Prefeitura de Araraquara/SP - Professor - Educação Infantil – CETRO). De acordo com o PARECER CNE/CEB nº 17/01, no que diz respeito à construção da inclusão na área educacional, marque V para verdadeiro ou F para falso e, em seguida, assinale a alternativa que apresenta a sequência correta.

() A educação especial insere-se tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, bem como na interação com outras modalidades da educação escolar, como a educação profissional e a educação indígena, sendo excluída desse ramo apenas a Educação de Jovens e Adultos.

() A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino consiste, exclusivamente, na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, sempre respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

() O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.

() Não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral.

- (A) V/ F/ V/ F
- (B) V/ V/ F/ F
- (C) F/ F/ V/ V
- (D) F/ V/ F/ V
- (E) V/ V/ V/ V

03. Julgue o item abaixo:

Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada.

- () Certo () Errado

04. Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções, dentre elas as classes comuns que se destacam pelo serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

- () Certo () Errado

05. Com relação ao atendimento educacional especializado fora de espaço escolar, julgue o que segue abaixo:

A Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

- () Certo () Errado

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: B

Parecer 17/2001

De acordo com o tópico 3, valem os seguintes princípios:

Matéria tão complexa como a do direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais requer fundamentação nos seguintes princípios:

- a preservação da dignidade humana;
- a busca da identidade; e
- o exercício da cidadania.

02. Resposta: C

Parecer 17/2001

Trazido no **tópico 4**. Construindo a inclusão na área educacional

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.

A proposição dessas políticas deve centrar seu foco de discussão na função social da escola. É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas. De conformidade com o Artigo 13 da LDBEN, em seus incisos I e II, ressalta-se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico.

Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral.

03. Resposta: Certo

Parecer 17/2001

Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum.

04. Resposta: Errado

Parecer 17/2001

4.2 - Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções:

Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.

05. Resposta: Certo

Parecer 17/2001

O atendimento educacional especializado pode ocorrer fora de espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende:

a) Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.



29/2006,

Prezado(a) Candidato(a), este parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 23/2008. Contudo, o parecer 23 de 2008 não foi homologado e foi reexaminado pelo parecer 06 de 2010. Portanto, após este parecer abordaremos o parecer 06 de 2010.

PARECER Nº 29 DE 05 DE ABRIL DE 2006⁸

Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

I - RELATÓRIO

Histórico

Em 7/12/2004, a CEB aprovou por unanimidade o Parecer CNE/CEB nº 36/2004, oriundo de Comissão Especial criada a partir da Indicação CNE/CEB nº 3/2004.

A seguir, transcreve-se a íntegra do Parecer aprovado, bem como do anexo Projeto de Resolução:

I – RELATÓRIO

A Indicação CNE/CEB 3/2004 propõe reestudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com o fim específico de disciplinar a duração mínima dos cursos denominados “cursos supletivos”, aqueles que são devidamente autorizados pelos sistemas de ensino e cuja avaliação se dá durante o processo educativo. Da mesma forma pretende-se regulamentar a idade mínima de início desses cursos.

A conceituação da Educação de Jovens e Adultos, contida no Parecer CNE/CEB 11/2000 foi exaustivamente trabalhada e não merece qualquer reparo. Neste documento, cabe apenas reiterar e incentivar os sistemas de ensino no sentido de cada vez mais oferecerem oportunidades educacionais adequadas àqueles que não tiveram acesso à escolaridade, na idade correta.

Do ponto de vista formal, a Educação de Jovens e Adultos é disciplinada pelos artigos 37 e 38 da Lei 9394/96, a seguir transcritos:

“ Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

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

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

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

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

Exames supletivos são provas que visam verificar se os jovens e adultos interessados detêm as competências correspondentes ao Ensino Fundamental ou Médio. São realizados por instituições devidamente credenciadas pelos sistemas de ensino e são abertos a todos os interessados (com idade

⁸http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14346-pceb029-06&Itemid=30192

mínima respectivamente de 15 e 18 anos) que assim o desejarem, sem que se exija quaisquer cursos ou estudos formalizados.

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos, por outro lado, são regulamentados pelas normas dos sistemas de ensino. São sempre ministrados por estabelecimento de ensino e a avaliação se dá durante o processo educacional. São conhecidos como “Cursos Supletivos”, embora o Parecer CNE/CEB 11/2000, corretamente privilegie a forma de “Cursos de Educação de Jovens e Adultos”. São estes cursos oficializados pelos sistemas de ensino que pretendemos ver disciplinados pelo anexo Projeto de Resolução.

Propõe-se, agora, que a duração e o limite de idade dos cursos sejam nacionalmente definidos, especialmente porque, com o incremento de projetos de Educação a Distância, exige-se este regramento.

A partir de agora, os cursos oficiais e que culminam com a expedição de certificados deverão ter a duração mínima de 2 anos e 1 ano e meio, respectivamente para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Do ponto de vista pedagógico este tempo é o que se considera como mínimo para que jovens e adultos iniciem e concluam estudos correspondentes ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, independentemente da forma de oferta (presencial ou a distância) ou das características dos diversos projetos pedagógicos.

Quando falamos em cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental, estamos nos referindo ao equivalente às séries finais desse nível de ensino, quais sejam, da 5ª à 8ª séries. Quanto às séries iniciais, os projetos continuarão sendo desenvolvidos pelas instituições de ensino, de acordo unicamente com as normas de cada sistema.

No nível da operacionalização das normas contidas no anexo Projeto de Resolução, duas questões merecem ser explicitadas:

a) A situação dos alunos que iniciam os seus estudos em curso de Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Ensino Fundamental com 15 (quinze) anos e, portanto, podendo concluí-lo com 17 (dezesete) anos.

Nas condições acima expostas, a melhor solução é que esse jovem, após concluir o Ensino Fundamental, prossiga seus estudos de Ensino Médio na modalidade regular.

b) A segunda questão é a relativa ao prazo para adequação dos sistemas às normas ora determinadas.

Os sistemas ajustarão suas normas no prazo indicado de 90 (noventa) dias, sugerindo-se, ainda, que estas normas prevejam um período de transição para a vigência dos novos dispositivos.

II - VOTO DA COMISSÃO

1. Desta maneira, e reiterando que estamos tratando de cursos formatados para alunos que não tiveram acesso a eles em idade própria, estamos propondo os seguintes parâmetros em nível nacional:

CURSO	DURAÇÃO MÍNIMA	IDADE MÍNIMA PARA INÍCIO DO CURSO
Ensino Fundamental	2 anos	15 anos
(5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries)		
Ensino Médio	1,5 anos	18 nos

2. Em consequência, propõe-se a aprovação do anexo Projeto de Resolução.

Projeto de Resolução

Alteração do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, §1º, alínea “c”, da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995 e tendo em vista a Indicação CNE/CEB 3/2004 e o Parecer CNE/CEB nº 36/2004 homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em ____ de _____ de _____.

Resolve:

Art. 1º O artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação, o regime de colaboração entre os entes federativos e os seguintes requisitos:

I - Os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental, nas formas presencial e a distância, terão a duração mínima de 2 (dois) anos e neles só poderão ser matriculados alunos com, no mínimo, 15 (quinze) anos completos.

II - Os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, na forma presencial e na educação a distância, terão a duração mínima de um ano e meio e neles só poderão ser matriculados alunos com, no mínimo 18 (dezoito) anos completos.

§ 1º - Os sistemas de ensino deverão adequar suas normas ao contido nesta Resolução no prazo máximo de 90 (noventa) dias a contar de sua publicação.

§ 2º Os sistemas de ensino, caso necessário, poderão considerar um período de 180 (cento e oitenta) dias, a contar da data da publicação desta Resolução, para proceder aos ajustes necessários.”

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

O Processo foi remetido ao Sr. Ministro da Educação, para homologação, em 20/12/2004.

Em 6/4/2005, o Gabinete do Ministro remeteu ao CNE ofício vazado nos seguintes termos:

Com meus cumprimentos, faço retornar a esse Conselho, o Parecer CNE/CEB nº 36/2004, encaminhado a este Ministério, para homologação do Senhor Ministro.

Levado à apreciação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, o referido Parecer sofreu algumas ponderações, razão pela qual espera-se análise desse Conselho, considerando o conteúdo dos MEMOS nºs 98 e 103, anexados ao processo.

O MEMO 98/2005/MEC/SECAD/GAB em que fundamenta a decisão ministerial de solicitar reapresentação da matéria, apresenta as seguintes considerações para justificar a proposta de não homologação do Parecer e a consequente reanálise que ora é processada:

Todos os estados brasileiros já apresentam legislação disciplinando a carga horária e/ou a duração dos cursos de EJA, conforme documento anexo.

A necessidade de normatizar a oferta de educação de Jovens e Adultos a distância é, na visão desta Secretaria de fundamental importância. Todavia, não pode se dar isolada da discussão sobre a educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. O que orienta a discussão sobre a possibilidade do uso do recurso da educação a distância na EJA, como modalidade do ensino fundamental, é o que está na lei 9.934/96, art. 32, §4º: “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Destacamos também que, antes de ser baixada uma resolução específica, em âmbito nacional, cabe lembrar a importância de uma ampla discussão sobre a duração dos cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos a ser realizada com os sistemas de ensino. É necessário recuperarmos a luta histórica desta modalidade de ensino pelo real atendimento às necessidades e especificidades de aprendizagem dos alunos jovens e adultos, que, em muitos casos, não cabem numa normatização com um padrão único de atendimento. A prática sugere que os sistemas que mais têm avançado no atendimento em EJA caracterizam-se mais pela diversidade do que pela uniformidade dos seus projetos pedagógicos.

Levando em conta as observações formuladas pelo MEC, a CEB convidou para debate sobre o tema representantes do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, dos sistemas estaduais de ensino e das redes públicas municipais e estaduais que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Em 4 de maio de 2005, a CEB recebeu comissão representativa das Coordenações Estaduais de Educação de Jovens e Adultos dos seguintes Estados: -Acre

-Alagoas
-Bahia

- Espírito Santo
- Goiás
- Mato Grosso do Sul
- Rio de Janeiro
- Santa Catarina

A partir das colocações advindas do Ministério, bem como das discussões havidas na reunião descrita no item anterior, entende-se que alguns conceitos de EJA constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, merecem ser retomados e discutidos.

Conceitos

Cursos e Exames relativamente à Educação de Jovens e Adultos

A doutrina da Educação de Jovens e Adultos, seus conceitos, fundamentos, funções e finalidades, foi exaustiva e corretamente trabalhada pelo parecer CNE/CEB nº 11/2000, cujo relator foi o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que deixou enorme contribuição neste colegiado.

Esta comissão não tem a menor intenção de alterar qualquer dos conceitos constantes naquele documento. O que se intenta é apenas e tão somente definir em nível nacional algumas questões operacionais, de forma a aumentar as garantias de que os cursos de Educação de Jovens e Adultos desempenhem efetivamente a função reparadora que “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade – mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Dessa negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (Parecer CNE/CEB nº 11/2000)”.

Os sistemas de ensino, quer seja o nacional, os estaduais ou os municipais, têm o dever de viabilizar e aprovar apenas projetos que assegurem o cumprimento dessa ação reparadora e vedar todos os que mais uma vez, agora pela via da certificação irresponsável⁹, neguem aos jovens e adultos os conhecimentos e vivências escolares a que fazem jus.

Do tempo de integralização

Os diversos projetos de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos nos estados e municípios brasileiros felizmente encontraram soluções adequadas às suas realidades, no que diz respeito à estruturação curricular, aos períodos de matrícula, à duração dos módulos, a critérios de classificação e reclassificação. Tudo isto poderá ter seu desenvolvimento normal, nada devendo ser alterado em consequência dos parâmetros definidos pelo anexo Projeto de Resolução que faz referência, exclusivamente, a duas dimensões: o tempo mínimo de integralização de estudos e a idade mínima para ingresso dos alunos nos cursos regulares de Educação de Jovens e Adultos.

Vamos tratar aqui do conceito de “tempo mínimo de integralização”

O tempo mínimo de integralização de estudos é o decurso entre o início das atividades escolares e o último momento previsto para sua conclusão, o que levará à expedição do correspondente certificado.

No que diz respeito ao bloco que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, não há definição desse tempo mínimo de integralização em nível nacional, ficando essa tarefa delegada aos sistemas de ensino, que definirão esse período, caso entendam conveniente e necessário.

No bloco que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental (art. 6º, II), o tempo mínimo de integralização está definido em 24 (vinte e quatro) meses. Deixamos claro que esses 24 (vinte e quatro) meses correspondem ao bloco todo dos anos finais, de tal forma que um aluno ou porque começa o curso com desempenho correspondente a estágio mais avançado do que o previsto como inicial, ou ainda porque tem desempenho mais acelerado, poderá concluir o curso em tempo inferior ao previsto.

Da mesma forma, há de ser entendido o tempo mínimo de 18 (dezoito) meses para os cursos de Educação de Jovens e Adultos que correspondem ao Ensino Médio.

Portanto, trata-se de sempre usar meses do calendário civil como unidade de tempo e não do ano letivo ou semestres letivos, que têm como base 200 ou 100 dias de efetivo trabalho escolar.

Da idade

⁹ Como parecem ser aqueles que anunciam certificação de Ensino Médio em um mês, sem exigência de frequência e sem avaliação no processo.

Os limites de idade fixados no anexo Projeto de Resolução para início dos cursos de Educação de Jovens e Adultos são os mesmos previstos na Lei nº 9.394/96 em seu artigo 38. Possivelmente estas idades mereçam ser revistas o que, é claro, não está no âmbito da competência deste colegiado.

Cabe reiterar ainda que os cursos de Educação de Jovens e Adultos, ou mesmo os exames de que trata o mencionado artigo 38 da LDB, não podem se constituir como alternativa imediata e facilitaria para crianças e adolescentes, que eventualmente demonstrem insucesso na sua vida escolar.

Considerações finais

Ao longo dessas discussões, e especialmente nos contatos com a Câmara Temática de Educação de Jovens e Adultos do MEC, ficou bem claro que esta alteração na Resolução que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos não significa que estaremos resolvendo totalmente o problema normativo relativo à EJA, ao contrário, é preciso conclamar toda a sociedade brasileira a proceder uma ampla discussão sobre os destinos dessa modalidade para, ao final, propor as necessárias alterações na Lei nº 9.394/96.

Cabe ressaltar, também, que as regras estabelecidas no anexo Projeto de Resolução alcançam os cursos de Educação de Jovens e Adultos ofertados tanto na forma presencial como também naqueles decorrentes de credenciamento na forma de Educação a Distância.

Por derradeiro, é de se recomendar que os sistemas de ensino que tenham estabelecido ou ainda pretendem estabelecer limites de tempo de integralização e/ou de idade superiores ao definido no anexo Projeto de Resolução, insistam nessas suas intenções.

II – VOTO DO RELATOR

Desta maneira, e reiterando que estamos tratando de cursos de Educação de Jovens e Adultos, formatados para alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental ou Médio na idade própria, e não para jovens que tenham insucesso escolar, estamos propondo os seguintes parâmetros em nível nacional, quanto ao tempo mínimo de integralização e idade mínima para início do curso:

CURSO	TEMPO MÍNIMO DE INTEGRALIZAÇÃO	IDADE MÍNIMA PARA INÍCIO DO CURSO
Anos iniciais do EF	Livre	–
Anos finais do EF	24 meses	15 anos
Ensino Médio	18 meses	18 anos

Em consequência, propõe-se a aprovação do anexo Projeto de Resolução.

Brasília(DF), 5 de abril de 2006.

III – DECISÃO DA CÂMARA

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

Sala das Sessões, em 5 de abril de 2006.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Projeto de Resolução

Alteração do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, §1º, alínea “c”, da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995 e tendo em vista a Indicação CNE/CEB 3/2004 e o Parecer

CNE/CEB nº /2006 homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em _____ de _____ de _____.

Resolve:

Art. 1º O artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 6º Respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos, cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitando-se os seguintes requisitos:

I - Os projetos relativos aos cursos de Educação de Jovens e Adultos que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental serão aprovados obedecendo exclusivamente às normas do próprio sistema de ensino, quer quanto ao tempo de integralização de estudos, quer quanto à idade mínima para o início do curso;

II - Os projetos relativos aos cursos de Educação de Jovens e Adultos que correspondem aos quatro anos finais do Ensino Fundamental serão aprovados obedecendo-se, além das normas próprias de cada sistema de ensino, ao mínimo de 24 (vinte e quatro) meses de integralização e idade mínima de 15 (quinze) anos completos para início do curso.

III - Os projetos relativos aos cursos de Educação de Jovens e Adultos que correspondem aos três anos do Ensino Médio serão aprovados obedecendo-se, além das normas próprias de cada sistema de ensino, ao mínimo de 18 (dezoito) meses de integralização e idade mínima de 18 (dezoito) anos completos para início do curso.

§1º Os tempos mínimos de integralização de curso previstos nos incisos II e III referem-se, respectivamente, a projetos de cursos que correspondem aos 4 (quatro) anos finais do Ensino Fundamental, ou 3 (três) anos de Ensino Médio, admitindo-se contudo, quanto aos alunos, os procedimentos de classificação e reclassificação previstos no art. 23, §1º e art. 24, alínea “c” da Lei nº 9.394/96.

§2º Os sistemas de ensino deverão adequar suas normas ao contido nesta resolução no prazo máximo de 90 (noventa) dias a contar de sua publicação.”

Art.2º - Esta Resolução entra em vigor da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PARECER CNE/CEB Nº: 6/2010¹⁰

REEXAME DO PARECER CNE/CEB Nº 23/2008, QUE INSTITUI DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, NOS ASPECTOS RELATIVOS À DURAÇÃO DOS CURSOS E IDADE MÍNIMA PARA INGRESSO NOS CURSOS DE EJA; IDADE MÍNIMA E CERTIFICAÇÃO NOS EXAMES DE EJA; E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESENVOLVIDA POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Prezado(a) candidato(a), alguns artigos citados ao longo desse Parecer foram revogados, apontaremos tais mudanças, juntamente com seu artigo correspondente.

Quanto aos apontamentos do Decreto 5.622/2005, destacamos que ele foi revogado pelo Decreto 9.057/2017.

I – RELATÓRIO

Em 8 de outubro de 2008, por meio do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, a Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, especificamente no que concerne aos parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; aos parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; e ao disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância, com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Naquela ocasião, a matéria foi discutida e aprovada com declaração de voto dos conselheiros Cesar Callegari e Maria Izabel Azevedo Noronha.

¹⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

Em 29 de outubro, o Parecer foi enviado para o Gabinete do Ministro, para fins de homologação, o que não aconteceu, tendo o processo retornado a este Conselho em 8 de janeiro de 2010, acompanhado da Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD que transcrevemos na íntegra:

Trata a presente Nota Técnica de análise do Parecer CEB/CNE nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e sobre a proposta de Resolução que o acompanha, da conselheira Regina Vinhaes Gracindo, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

I – ANTECEDENTES DO PARECER CNE/CEB nº 23/2008

Cabe receber referência, inicialmente, ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e à Resolução que o acompanha, nº 1/2000, de autoria do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assim como aos Pareceres CNE/CEB nº 36/2004 e CNE/CEB nº 29/2006 e às respectivas propostas de Resolução, de autoria do conselheiro Arthur Fonseca Filho. O primeiro teve homologação por parte do Ministério da Educação, enquanto os dois últimos retornaram ao CNE, com solicitação de reexame.

O Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e sua proposta de Resolução dispuseram-se à revisão do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000, no que tange a algumas diretrizes operacionais, retomadas pelos Pareceres nº 36/2004 e nº 29/2006, retornados ao CNE. A Comissão Especial designada pela CEB para elaborar novas Diretrizes Operacionais sobre EJA teve como primeira tarefa “identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais”. Três temas foram identificados:

- (1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos;*
- (2) idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos;*
- (3) a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos.*

Em articulação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, foram projetadas e realizadas três audiências públicas, em 2007, em Florianópolis, Brasília e Natal, tendo havido uma média de participação de 70 pessoas, em cada uma delas. Três documentos foram oferecidos para subsidiar o debate:

- (1) “Idade para EJA”, produzido pela professora Isabel Santos Mayer;*
- (2) Exames supletivos/certificação na Educação de Jovens e Adultos”, preparado pela professora Maria Aparecida Zanetti;*
- (3) “Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede”, proposto pela professora Maria Luiza Pereira Angelim.*

Por edital, o CNE selecionou o professor Carlos Roberto Jamil Cury, como consultor, com o objetivo de subsidiar as discussões e a deliberação da CEB sobre os três temas escolhidos. O consultor, professor Jamil Cury, acompanhou as audiências e preparou um documento, entregue ao CNE, “Novos passos da Educação de Jovens e Adultos”.

II – SOBRE A IDADE MÍNIMA PARA CURSOS E EXAMES SUPLETIVOS

Quanto à questão da idade mínima para matrícula nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e realização de exames, o Parecer nº 23/2008, com base no documento do professor Jamil Cury, faz um alerta no que diz respeito aos “exames supletivos”, considerados como de “massa”, que se diferenciam da avaliação no âmbito da EJA: eles “devem ser cuidadosamente controlados a fim de não se perderem sob padrões inaceitáveis”. O CNE relembra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB, que aponta essas mesmas idades mínimas para a realização dos exames ditos supletivos. E segundo argumentos que considera relevantes para tratar a matéria idade, o novo Parecer promove a alteração da idade mínima para início dos cursos de EJA para 18 anos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e solicita ao Ministério da Educação que envie projeto de lei para o Legislativo, preconizando a mesma alteração na LDB, da idade para os exames ditos supletivos. Os argumentos passam pela alegação de juvenilização da EJA, o que evitaria, no entender do CNE, uma “migração perversa” do ensino sequencial regular para a EJA e a compatibilização do conceito de jovem entre a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Observe-se que o texto que subsidiou o debate nas

audiências propõe a alteração da idade para 18 anos, quer se trate de ensino fundamental ou de ensino médio, sem distinção. O Parecer ainda recomenda o estabelecimento do “ano de 2013 como data para finalização do período de transição, quando todos os sistemas de ensino, de forma progressiva e escalonada, atenderão na EJA, apenas os estudantes com 18 (dezoito) anos completos”. O Parecer registra também a complexidade do tema, o que ficou observado no fato de não ter havido consenso entre os participantes das audiências, embora prevalecesse entre os 15 grupos que se reuniram, nas três audiências, a perspectiva de aumento da idade para a realização dos exames e da matrícula nos cursos de EJA.

A comissão aprovou por unanimidade o Parecer da conselheira Regina Vinhaes Gracindo e a Câmara de Educação Básica também o fez do mesmo jeito. A proposta de Resolução consolida o Parecer aprovado.

III – CONSIDERAÇÕES

A questão não é de todo pacífica e, portanto, não é de fácil solução. Alguns pontos merecem ser considerados.

O próprio documento do consultor traz a opinião dos não defensores da alteração da idade: “Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 e 18 anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar” (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social”. O texto que subsidiou o debate diz do conhecimento dos “prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA”.

Também ao declarar seu voto favorável ao Parecer e registrar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, o presidente da Câmara de Educação Básica, conselheiro César Callegari, manifestou dúvidas, no que diz respeito à elevação da idade para matrícula em EJA, sobre a capacidade de os sistemas de ensino atenderem jovens de 15 a 17 anos e de impedirem a evasão escolar. “No meu entendimento”, explicita o conselheiro, “a proposta terá como consequência a redução, de fato, de alternativa escolar para um significativo contingente de jovens”. Continua: “É mais: perdurando o dispositivo da LDB que facilita o acesso a exames para jovens a partir de 15 (quinze) anos, é de se presumir que a proposta em tela vai induzir um novo contingente de jovens a abandonar, de vez, a alternativa de frequentar cursos estruturados de EJA para se dedicarem exclusivamente à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Fundamental, via exame”. E propõe: “A meu ver, melhor faremos ainda dentro do Parecer e do Projeto de Resolução, se para essa faixa etária dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos de idade, estimularmos o desenvolvimento de propostas de cursos inspirados na integração de componentes profissionalizantes aos demais conteúdos dos atuais programas de EJA”.

A conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha, também em declaração de voto, elogia e aprova o Parecer e a proposta de Resolução, mas discorda da elevação da idade para 18 anos para matrícula em EJA. Explicitando que a divergência vem da “experiência como educadora da rede pública de São Paulo”, declara: “... li com bastante atenção toda a argumentação lançada no Parecer em questão, mas não creio que ela seja suficiente para responder à realidade nacional”. Afirma ainda que “entende que o parecer em comento seja aprovado em sua íntegra, exceção feita ao ponto em que se debate a idade mínima para ingresso de estudantes na modalidade de ensino denominada EJA”.

A conselheira Regina Vinhaes Gracindo, relatora, ao resenhar o trabalho dos grupos nas audiências públicas, anota algumas observações, das quais duas podem aqui ser destacadas: “[...] um grupo da região Nordeste reafirmou que não é a idade que vai definir a qualidade do processo [...] “Muitos grupos [...] externalizaram a inexistência de políticas públicas para atender aos adolescentes na faixa dos 15 aos 17 anos[...]”.

Sobre um dos argumentos favoráveis à elevação da idade, pode-se trazer a informação de que há constatação estatística, por parte do INEP e do IBGE, de que não tem havido, na quantidade propalada, a migração dita “perversa” do ensino fundamental sequencial regular para a EJA.

Há também que se considerar a existência de um grande desafio que é contribuir para que todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988. Daí a necessidade de se oferecer o maior número possível de oportunidades para que os jovens de 15 a 17 que não concluíram o ensino fundamental possam escolher entre as diversas possibilidades, vendo, no caso da escolha pela EJA, não uma forma de aligeiramento, senão um aproveitamento dos conhecimentos adquiridos e das suas potencialidades.

Em outras palavras, é importante que a legislação não seja um impedimento a mais nas “escolhas” feitas pelos jovens, isto é, quando os jovens sabem das possibilidades, sabem que a elas têm direito,

sabem que podem require-las para suas vidas. O exercício da liberdade, como exercício democrático, não é exercido como direito pelas populações pobres em nosso país e, como tal, é de se esperar que se poderia estar criando um óbice a mais nos sistemas desiguais ainda prevalentes na sociedade brasileira, especialmente considerando que 71% dos jovens de 15 a 17 anos são oriundos de famílias com nível de renda abaixo de 1 salário mínimo (INEP, 2009). Utilizar marcos legais pode ser útil, sim, se for para garantir que a flexibilidade da legislação sirva para possibilitar condições concretas de acesso à educação para esses jovens, porque entende suas condições de vida e de necessidade de trabalho precoce, sua origem pobre, sua escolarização marcada por descontinuidades, repetências, exclusão. O leque de possibilidades deve estar a serviço da cidadania, ancorado no princípio da qualidade.

Nesse sentido, também é digna de nota a promulgação recente, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional nº 59/2009, que consolida o direito público subjetivo para a educação básica (educação infantil, a partir dos 4 anos de idade, ensino fundamental e ensino médio) para toda a população e estabelece a matrícula compulsória na educação básica para o corte etário de 4 a 17 anos, determinando um período de carência até 2016. Dessa forma, o Legislativo sinaliza com a perspectiva de ampliar o dever constitucional do Estado brasileiro – até então definido para o ensino fundamental – no âmbito da educação básica, o que certamente produzirá efeitos impactantes na situação da educação infantil e, especialmente, no esforço de universalizar o ensino médio, ainda de baixo acesso no país. O que parecerá de difícil convivência é a ampliação da obrigatoriedade da oferta de ensino até os 17 anos e a proibição aos jovens de 15 a 17 anos de poderem se matricular na modalidade EJA.

Estudos elaborados pelo INEP com base nos dados da PNAD 2007 demonstram que do total de 10,2 milhões de jovens nesta faixa etária, apenas 50% (5,1 milhões) frequentavam a escola na série adequada à idade, 1,8 milhão tinham de 1 a 2 anos de defasagem e mais de 1 milhão de jovens apresentavam mais de 3 anos de defasagem idade-série. Com relação aos que não estavam frequentando a escola, que totalizavam 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos, apenas 290 mil concluíram sua última série na idade adequada e cerca de 1,3 milhão já tinham mais de 2 anos de defasagem quando deixaram de frequentar a escola. São dados que revelam uma expressiva demanda potencial pela EJA e que precisam ser considerados em qualquer decisão.

É importante salientar que o Parecer nº 23 foi motivador da criação de um grupo de trabalho no interior do MEC com o objetivo de debater a situação educacional destes jovens e pensar alternativas para garantir o acesso à educação para esta população. Tais discussões norteiam-se pelo reconhecimento de que estas alternativas, quer seja a oferta do ensino regular, da educação integrada à qualificação profissional ou da própria EJA, são faces de uma mesma preocupação, que traduz-se na necessidade de políticas que garantam o direito à uma educação de qualidade.

Pleitear a permanência do oferecimento de cursos de EJA, aos jovens de 15 aos 17 anos, não tem dispensado o Ministério da Educação de pensar formas mais adequadas de tratar esta faixa etária da população. Assim é que a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade vêm trabalhando, em conjunto, no sentido de poderem oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma formação mais criativa, diferenciada, levando em consideração as potencialidades dos jovens e os desafios que enfrentam no mundo de hoje.

IV – SOLICITAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

De posse desses argumentos e fatos legais, e com base na eficiência do diálogo e da imperiosa necessidade de reflexão continuamente, o MEC solicita, então, à CNE/CEB que possa rever especificamente este ponto do Parecer nº 23/2008 e da proposta da Resolução, não consolidando a alteração da idade para a matrícula nos cursos de EJA, e sim permanecendo 15 anos como idade mínima para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, argumentando em favor da expansão do direito à educação, e destacando, nesse sentido, a formação original da LDB que não fixou idade de ingresso em cursos de EJA, por entender que há especificidades para este atendimento que não competem com a educação chamada regular (que se quer para todas as crianças e adolescentes com qualidade e sucesso) e que não pode ser alterada, não apenas por esses novos argumentos, mas por ser matéria de prerrogativa congressual.

Ao mesmo tempo, propõe que o Parecer, de forma prospectiva, possa recomendar às redes municipais e estaduais que, de forma colaborativa, possam buscar, no âmbito da legislação em vigor, as formas mais adequadas, mais flexíveis, mais criativas de oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma proposta pedagógica que leve em consideração suas potencialidades, suas necessidades, suas expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.

Assim, reconhecendo o papel que o Conselho Nacional de Educação vem desempenhando no sentido de normatizar a educação, o Ministério da Educação renova a convicção na força de diálogo franco e aberto, com vistas à formulação e à consolidação de políticas públicas no país.

Nas sessões relativas aos meses de fevereiro, março e abril de 2010, a Câmara de Educação Básica debateu o assunto, contando com a participação dos dirigentes da SECAD/MEC, que tiveram a oportunidade de oferecer subsídios adicionais e ratificar as posições por eles já manifestadas.

A CEB decidiu, ao final, atribuir aos conselheiros presentes, conjuntamente, a responsabilidade de relatar este Parecer.

Após exaustiva análise dos termos do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, considerou-se indispensável preservar seus elementos constitutivos, alterando apenas os que dizem respeito aos parâmetros de idade mínima e certificação dos exames de EJA, que motivaram a necessidade do reexame.

Histórico

Dadas as demandas de entidades nacionais ligadas à Educação de Jovens e Adultos e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução nº 1/2000, cujo relator foi o eminente conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, começaram a ser revisitadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 2004. Inicialmente, por meio do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, da lavra do Conselheiro Arthur Fonseca Filho, que indicava complementações julgadas necessárias pela Câmara de Educação Básica. Como consequência das considerações contidas em Notas Técnicas advindas da SECAD/MEC (memorandos de nos 98 e 103), este Parecer foi reencaminhado à Câmara de Educação Básica, para nova análise. Posteriormente, a partir de estudos e consultas às Coordenações Estaduais de EJA de oito Estados brasileiros, o mesmo conselheiro exarou o Parecer CNE/CEB nº 29/2006, cuja proposta de Resolução decorrente propugnava nova redação para o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

Não tendo sido homologado pelo Ministro da Educação, o referido parecer e sua respectiva Resolução retornaram à CEB para reexame. Para tanto, em 2007, a CEB designou Comissão Especial cuja responsabilidade era a de elaborar nova proposta sobre o tema.

Integraram a referida comissão os Conselheiros Adeum Sauer (presidente), Gersem José dos

Santos Luciano, Maria Izabel Azevedo Noronha, Regina Vinhaes Gracindo (relatora) e Wilson Roberto de Mattos. (Portaria CNE/CEB nº 2, de 20 de setembro de 2007)

Partindo da constatação da excelente qualidade do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, coube à comissão, primeiramente, identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais, depois de oito anos de sua vigência. Assim, três foram os temas que se apresentaram como tópicos a serem considerados no estudo:

- 1) **duração e idade mínima** para os cursos de Educação de Jovens e Adultos;
- 2) **idade mínima e certificação** para os exames de Educação de Jovens e Adultos;
- 3) e a relação **Educação a Distância** e Educação de Jovens e Adultos.

Por intermédio do Edital CNE nº 2/2007, decorrente do Projeto 914 BRA 1121 “Fortalecimento Institucional do Conselho Nacional de Educação”, da UNESCO, o CNE selecionou consultor cuja atribuição foi a de elaborar estudos para subsidiar as discussões e deliberações da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre os três temas destacados. O consultor selecionado foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury, ex presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Como produto final da consultoria, foi entregue à CEB, em novembro de 2007, o documento intitulado “Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos”, de autoria do referido consultor, do qual muitas reflexões e indicações foram incorporadas ao presente Parecer.

A partir de sua designação, a Comissão estabeleceu forte articulação com a SECAD/MEC, no sentido de estabelecer estratégias para envolvimento de diversos segmentos da sociedade e órgãos do Estado, no processo. Com esse intuito, foram realizadas três Audiências Públicas, por meio das quais foi possível estabelecer diálogo com entidades do campo educacional visando receber contribuições substantivas sobre os três temas destacados. Com uma média de 70 participantes por audiência, num total aproximado de 210 representantes, as referidas audiências ocorreram:

- (I) em três de agosto de 2007, em Florianópolis, SC, para atendimento às regiões Sul e Sudeste;
- (II) em 14 de agosto de 2007, em Brasília, DF, para atender às regiões Norte e Centro-Oeste; e em 30 de agosto de 2007, na cidade de Natal, RN, para congregar representantes da região Nordeste.

As audiências contaram com a participação da Comissão Especial do CNE, do Consultor da UNESCO, de representantes da SECAD/MEC, André Luiz de Figueiredo Lázaro, Timothy Denis Ireland, Elaine

Cáceres e Carmen Isabel Gatto, de dirigentes municipais e estaduais de educação e de representantes de instituições do segmento educacional ligadas à EJA.

Para balizar e incentivar os debates ocorridos nas audiências públicas foram elaborados documentos relativos aos três temas eleitos: sobre o tema Idade para EJA, o texto foi produzido pela professora Isabel Santos, membro da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e coordenadora pedagógica de Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDECA); para o tema Exames Supletivos/Certificação na Educação de Jovens e Adultos, foi elaborado documento pela professora Maria Aparecida Zanetti, da Universidade Federal do Paraná, à época Coordenadora Estadual da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná e membro do Fórum Paranaense de EJA; e o documento intitulado Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação –TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede, elaborado pela professora Maria Luiza Pereira Angelim, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação.

Como pano de fundo para as reflexões e indicações a serem apresentadas sobre os três temas do presente Parecer, torna-se importante situar a Educação de Jovens e Adultos no contexto do direito à educação. Para tanto, o estudo Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos traz relevantes considerações e, dentre elas, destacam-se:

“A Constituição de 1988 tornou a educação um princípio e uma exigência tão básica para a vida cidadã e a vida ativa que ela se tornou direito do cidadão e dever do Estado. Tal direito não só é o primeiro dos direitos sociais listados no art. 6º da Constituição como também ela é um direito civil e político. Sinalizada na Constituição e explicitada na LDB a Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Essa tipificação da Educação Básica tem o condão de reunir as três etapas que a constituem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

E como se trata de um direito juridicamente protegido, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições. Daí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e outros diplomas legais buscarem garantir esse direito.

O Ensino Fundamental, etapa do nível Educação Básica, foi proclamado um direito público subjetivo. Esse caráter imprescindível do Ensino Fundamental está de tal modo ali inscrito que ele se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo. Assim, para a Lei Maior, o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer seja ele, e dever do Estado, valendo esse direito também para os que não tiveram acesso a ele na idade própria.

(...)

Mas é preciso atentar que a inscrição desse direito na Constituição foi tanto produto dos movimentos que lutaram por esse modo de registro e dos que entendem sua importância e necessidade no mundo contemporâneo quanto de uma consciência subjetiva: o da dignidade de cada um e dos impactos subjetivos sobre essa dignidade quando esse direito ou não se dá ou se dá de modo incompleto ou irregular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) não quis deixar este campo em aberto. Por isso o § 1º do art. 37 é claro:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas (...)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos apontaram-na como direito público subjetivo, no Ensino Fundamental, posição (...) consagrada, em seguida, em lei nacional. Tais Diretrizes buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais.

A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente.

(...)

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Brasil conheceu a redação de outra determinação constitucional. Com efeito, o art. 214 da Constituição Federal não só prescreve que a lei estabelecerá o plano nacional de educação como busca fechar as duas pontas



do descaso com a educação escolar: lutar contra as causas que promovem o analfabetismo (daí o sentido do verbo erradicar = eliminar pela raiz) e obrigar-se a garantir o direito à educação pela universalização do atendimento escolar.

Desse modo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, não só contempla a EJA com um capítulo próprio sob a rubrica de Modalidades de Ensino como já em seu texto introdutório dispõe, no tópico de nº 2, que, entre as prioridades das prioridades, está a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.

No diagnóstico próprio do capítulo de EJA no PNE exige-se uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. Observe-se que sendo a EJA uma competência compartilhada (cf. por exemplo, art. 10, II, da LDB), este trecho põe o termo governo no plural. Nas Diretrizes, igualmente e de novo, se coloca a figura dos poderes públicos (plural!) como responsáveis da tarefa, mesmo que seja a EJA do nível do Ensino Fundamental.

(...)

Tais metas do PNE contêm, se contarem com os devidos recursos, virtualidades importantes para ir fazendo do término da função reparadora novos passos em direção à função equalizadora e dessa para a qualificadora.

(...)

Assim, a Lei do PNE explicita sob clara provisão legal que a EJA é um direito público subjetivo (Constituição Federal, art. 208, § 1o). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.

(...)

A Emenda Constitucional nº 14/2006 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), seguida da Lei nº 9.424/96, foi substituída pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Esta deu nova redação a vários artigos concernentes à educação ao instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O inciso II da nova redação do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) inclui nos respectivos Fundos todas as diversas etapas e modalidades da educação presencial, inclui as metas de universalização da Educação Básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação e no § 4o desse mesmo artigo, dispõe que a distribuição dos recursos do Fundo para a EJA, consideradas a totalidade das matrículas do Ensino Fundamental, será de 1/3 das matrículas no primeiro ano, 2/3 no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano. Consequente a essa emenda, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.494/2007 regulamentando o FUNDEB.

Essa lei refere-se também à Educação de Jovens e Adultos em alguns dos seus artigos, como é o caso do seu art. 11:

Art. 11 A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos termos da alínea c do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo.

(...)

Esses dispositivos, associados à assinatura do Brasil a convenções internacionais, elevaram o direito à educação de todos de um direito da cidadania nacional para um direito humano. A grande novidade trazida pela modernidade será o reconhecimento do ser humano como portador de determinados direitos inalienáveis: os direitos do homem. A forma mais acabada dessa consciência, no interior da Revolução Francesa, é a Declaração de 1789: Os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos. Essa mesma declaração afirma que a finalidade de toda e qualquer associação política é a de assegurar esses direitos naturais e inalienáveis. Ou em outros termos: os direitos do homem precedem e condicionam os direitos do cidadão.

Avançar no conceito de cidadania supõe a generalização e a universalização dos direitos humanos, cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação.

Entre esses bens está a educação escolar de cuja assunção como direito humano o nosso país é signatário em várias Convenções, reconhecendo-a como inalienável para todos, a fim de que todos se desenvolvam e a pessoa como indivíduo e como ser social possa participar na vida social, política e cultural.

Como diz o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 da Secretaria Especial de Direitos Humanos:



(...) a Educação Básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos sócio culturais (sic);

Os jovens e adultos são listados especificamente nas ações desse Plano como titulares da Educação Básica à qual têm direito ao longo de toda a vida.

Vê-se, pois, que a EJA, lentamente, vem ampliando um espaço legal que deveria ter tido desde a Constituição Federal de 1988 e, conseqüente a isso, ter fontes de meios e recursos para dar conta de suas finalidades, metas e objetivos.”

Quanto ao disciplinamento legal que a Educação de Jovens e Adultos recebe na LDB, vale destacar:

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

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

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

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

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

Também a Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008, que identificou as demandas da sociedade civil e política no contexto de todas as modalidades e etapas da Educação Básica, indicou a importância do atendimento aos jovens e adultos ao estabelecer a necessidade de consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados.

A partir dessas considerações, que sustentam a identificação da Educação de Jovens e Adultos como um direito público subjetivo, o presente Parecer trata, a seguir, das três questões operacionais anteriormente descritas.

Análise

1. Idade mínima de ingresso e duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

O estudo Novos Passos da Educação de Jovens e de Adultos, no quesito referente à duração dos cursos de EJA, assim se coloca:

“O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 contempla a questão de se determinar nacionalmente a duração mínima dos cursos denominados “cursos supletivos” e de regulamentar a idade mínima de início desses cursos.

Esse Parecer propõe 2 (dois) anos de duração para a EJA no segundo momento do Ensino Fundamental (5º a 8º anos) e de 1 ano e meio para o Ensino Médio.

(...)

O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 29/2006, que propõe a retomada e discussão de alguns conceitos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Basicamente se volta para cursos e exames, tempo de integralização e idade. O Parecer explicita que, apesar de os conceitos daquele Parecer terem sido corretamente trabalhados, agora se pretende apenas definir em nível nacional

algumas questões operacionais que melhor conduzam a EJA a suas finalidades. Desse modo, o novo Parecer deixa ao critério judicioso dos sistemas um tempo livre para a integralização da duração mínima da primeira etapa do Ensino Fundamental. Quanto às outras etapas, converte os mesmos tempos do Parecer CNE/CEB nº 36/2004 em meses: 24 meses para os anos finais do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) meses para o Ensino Médio da EJA. As idades mínimas para o início do curso também ficaram as mesmas da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

A CEB ainda se ocupou da inclusão da EJA como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, dada a previsão posta no Decreto nº 5.154/2004. Sob esse Decreto, a CEB aprovou o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2005. Contudo, com a entrada do Decreto nº 5.478/2005 (PROEJA), era preciso complementar a Resolução CNE/CEB nº 1/2005.

Tal complementação, objeto do Parecer CNE/CEB nº 20/2005, se deu com a Resolução CNE/CEB nº 4/2005. Essa inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1/2005 e determina que essa integração deverá contar com carga horária mínima de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional de nível médio (...)

O Parecer CNE/CEB nº 29/2005 aprova, em caráter excepcional, a proposta de Acordo de Cooperação Técnica do MEC com entidades do chamado "Sistema S", para o fim específico de expandir o âmbito de ação do PROEJA, objeto do Decreto nº 5.478/2005, do Parecer CNE/CEB nº 20/2005 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2005. O Decreto nº 5.840/2006 dispõe em seu art. 1º:

Artigo 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

(...)

§ 3 O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

O Parecer CNE/CEB nº 37/2006 se remete ao Programa ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Qualificação e Ação Comunitária e o aprova sob a égide do art. 81 da LDB e que deverá ser executado em regime de colaboração estabelecendo as diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem."

No que concerne às considerações acerca da idade de entrada dos estudantes nos cursos de EJA, o estudo em questão indica que:

"A idade de entrada nos cursos de EJA, em princípio, determina e é determinada pela idade permitida na LDB para a feitura dos exames supletivos. Tais exames, de acordo com a legislação educacional, reiterada no Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo.

Esclareça-se que há que se distinguir os exames supletivos dos exames realizados no âmbito dos cursos de EJA. Os primeiros, considerados como "de massa" devem ser cuidadosamente controlados a fim de se não se perderem sob padrões inaceitáveis. Os exames realizados em cursos devem ser cuidadosamente verificados em toda a sua estrutura de funcionamento para que atendam à devida qualidade.

(...)

(...) a oferta mais ampla da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, em três turnos, iria completando o atendimento da Educação Básica para múltiplas idades próprias.

Se a LDB não determina explicitamente a idade inicial dos cursos da EJA, é porque ela trabalha com o início e o término cuja faixa (hoje) entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos, determina a escolaridade obrigatória como escolaridade universal. O conjunto do ordenamento jurídico não deixa margem à dúvida: na faixa da idade obrigatória não há alternativa: ou é escola ou é escola.

(...)

É fato que a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) em seu art. 2º considera, para efeitos desta lei, a pessoa até 12 (doze) anos incompletos como criança e aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos, como adolescente. Esta lei de proteção integral a crianças e adolescentes tem uma doutrina que afirma o valor intrínseco da infância e adolescência que deve ser respeitado pela família e pelo Estado, por meio de políticas de assistência social, saúde, cultura, esportes, educação e, sob ela, se faz também uma distinção entre maiores de idade e menores. Assim, nessa lei, a definição de jovem se dá a partir de 18 (dezoito) anos a fim de se respeitar a maioridade posta no art. 228 da Constituição Federal e no art. 104 do ECA. A mesma lei reconhece a idade de 14 (quatorze) anos como uma faixa



etária componente da adolescência, segundo seus artigos 64 e 65. Essa lei visa com isso estabelecer, junto com a proteção integral, a idade limite para que uma pessoa possa responder por infrações penais que ela cometa e possa ser protegida contra qualquer entrada precoce no regime de trabalho. Desse modo, abaixo dessa idade estabelecida (dezoito anos), a pessoa é considerada incapaz de responder plena e penalmente por eventuais atos ilícitos que haja praticado e deve ser obrigada a frequentar a escola.

A LDB, por sua vez, sem desatender a distinção entre menoridade e maioridade posta pela Constituição, volta-se para os processos cognitivos e socializadores nos quais os ciclos da formação humana e as etapas etárias de aprendizagem são o seu foco. A LDB lida menos com maioridade/menoridade e mais com o amadurecimento cognitivo, mental e cultural voltando-se para aquilo que um estudante sabe e do que está em condições de aprender e de se formar como cidadão. Segue-se, daí, sua diferenciação com o ECA.

(...)

Se a Constituição, a Lei do FUNDEF e o ECA não assinalam diretamente a faixa de 7 a 14 (quatorze) anos como a do ensino obrigatório na idade própria, o mesmo não acontece com a LDB. Hoje, ela se situa entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos. Com base nisso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000) determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 (dezessete) anos para o Ensino Médio.

(...)

Ao lado disso, a EJA, sendo uma modalidade tão regular de oferta quanto outras, não pode ser oferecida apenas no período noturno. Embora a EJA tenha um acolhimento mais amplo no período da noite, ela deve ser oferecida em todos os períodos como ensino sequencial regular até mesmo para evitar uma segregação temporal. No caso de um ensino sequencial regular noturno, contudo, deve-se estabelecer uma idade mínima apropriada. Mas o que faria aproximar o ECA das finalidades maiores da LDB, do PNE e do PNEDH é a definição de um tempo para que a obrigatoriedade (progressiva) do Ensino Médio chegue a bom termo.

No caso de haver uma mudança de idade da EJA, tanto para início de cursos quanto de exames supletivos, para mais, na LDB, – algo não consensual – além da recusa a qualquer rebaixamento de idade, regras de transição temporal e pedagógica deverão ser estabelecidas a fim de que os sistemas possam se adaptar, com tranquilidade, às eventuais alterações.

Pesa a favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de juvenilização ou mesmo um adoescer da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visão do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco”. Afinal, o art. 24 da LDB abre uma série de possibilidades para os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem entre as quais a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...). A alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.

Ora, essa situação é exatamente o que os defensores da não alteração das idades apontam. Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social. “

Além do estudo apresentado é importante considerar, no presente Parecer, as conclusões advindas das três audiências públicas, realizadas em 2007 e mencionadas anteriormente.

O texto gerador das discussões deste tópico de trabalho, sobre o tema idade para EJA, conclui sua análise encaminhando a seguinte alternativa:

“(…) cientes dos prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA, propomos que ao invés de rebaixada, a idade seja aumentada para 18 (dezoito) anos no Ensino Fundamental e mantida para o Ensino Médio, acreditando que assim seremos mais coerentes com os atuais marcos legais e psicossociais que convencionaram os 18 (dezoito) anos como uma boa idade para que os jovens exerçam suas competências para pensar diferente, para fazer escolhas sobre o que lhes



serve e interessa e decidir entre outros, sobre sua formação escolar (inclusive se na modalidade a distância).”

Com esse marco indicativo, os quinze grupos participantes das referidas audiências revelaram a complexidade do tema frente às diversas consequências que qualquer das opções (manter ou aumentar a idade de ingresso na EJA) traz. Com isso, vale assinalar que:

1. Dos quinze grupos que se reuniram para debater a questão da idade de ingresso na EJA (cinco por audiência), sete não conseguiram consenso: três das regiões Sul e Sudeste; um das regiões Norte e Centro-Oeste; e três da região Nordeste. Isto implica dizer que 46% dos grupos se dividiram internamente; uns posicionando-se favoráveis à ampliação da idade e outros com posição contrária a essa alteração.

2. Com posição favorável ao aumento da idade de ingresso em EJA para dezoito anos, seja no Ensino Fundamental ou Médio, seja nos cursos ou exames, seis grupos assim se apresentaram: um, das regiões Sul e Sudeste; quatro, das regiões Norte e Centro-Oeste; e um da região Nordeste. Desta forma, 40% dos quinze grupos reunidos nas três audiências realizadas compreendem a necessidade de elevação do patamar de idade, com o intuito de reduzirem as diversas ocorrências negativas decorrentes da atual prática.

3. Um grupo de representantes da região Nordeste posicionou-se favoravelmente à manutenção da mesma idade estabelecida na LDB para os exames como parâmetro para ingresso nos cursos de EJA, que é de quinze e dezoito anos, respectivamente para o Ensino Fundamental e Médio.

4. Um grupo de componentes das regiões Sul e Sudeste foi taxativo ao não aceitar o rebaixamento da idade de acesso ao Ensino Fundamental e Médio para a EJA. E indica que, caso haja a ampliação da idade, é preciso prever um processo delicado e aprofundado de transição, porém não muito demorado.

Cabe destacar algumas considerações assinaladas pelos grupos, que demonstram sua preocupação com a questão da idade de ingresso dos estudantes nos cursos de EJA.

1. Muitos grupos, independentemente de terem se posicionado contra ou a favor da mudança do patamar de idade, externalizaram a inexistência de políticas públicas para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos mostrando, inclusive, experiências reveladoras de que o ensino regular ainda não discutiu os meios de permanência de seus estudantes adolescentes que se situam na faixa etária de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos (Regiões Norte e Centro-Oeste).

2. Do mesmo modo, outros grupos (Regiões Sul e Sudeste) percebem que muitos Estados não têm condições estruturais para absorverem os estudantes menores de 18 (dezoito) anos que não serão inseridos na EJA e esta constatação, certamente, propiciou a existência de posições contrárias a qualquer alteração da idade de ingresso.

3. Alguns grupos, mesmo sabendo das implicações que a delimitação de 18 (dezoito) anos trará, colocam-se favoráveis a ela tendo em vista evitar a migração dos adolescentes para a EJA e o aligeiramento dessa formação (Regiões Norte e Centro-Oeste).

4. Dentre os que se colocaram absolutamente favoráveis à mudança do patamar de idade para 18 (dezoito) anos, alguns revelam (I) que esta mudança só poderá ser feita se forem consideradas as especificidades e as diversidades, tal como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos; (II) a necessidade de adequação gradativa dos sistemas a essas demandas; (III) que, dada a tipologia dessa mudança, a questão da idade de ingresso nos cursos de EJA, nos níveis fundamental e médio, precisa ser revista em lei (Regiões Norte e Centro-Oeste).

5. Independentemente da manutenção ou da ampliação da idade, um grupo da região Nordeste reafirmou que não é a idade que vai definir a qualidade do processo e que a discussão sobre o limite da idade da EJA é pertinente, sobretudo, para melhor definir o território da EJA, período de atuação dos professores, currículo, metodologias, entre outros.

6. Grupos de representantes das regiões Sul e Sudeste consideram que enquanto não se resolver o problema do Ensino Fundamental haverá sempre uma parcela de excluídos e isso demanda uma melhor articulação entre as modalidades de ensino, já que todos ofertam Educação Básica. E nessa mesma linha de raciocínio, representantes das regiões Norte e Centro-Oeste declaram que os problemas identificados na EJA só serão resolvidos com uma revisão da Educação Básica, na qual fique clara a finalidade de cada modalidade de ensino e qual projeto político pedagógico é próprio para cada uma dessas idades.

[2. A competência para certificação e idade mínima para os exames da Educação de Jovens e Adultos](#)

Para dar suporte à decisão da Câmara de Educação Básica quanto à questão da idade para os exames na Educação de Jovens e Adultos cabe, inicialmente, analisar algumas reflexões apresentadas no documento Novos passos da Educação de Jovens e Adultos:

“Por outro lado, tais exames supletivos devem progressivamente ser incluídos em um quadro em extinção, ao mesmo tempo em que, também aceleradamente, vai-se universalizando a Educação Básica na idade própria. Importa assinalar que a LDB continua dispondo que o Ensino Médio deve ir se tornando progressivamente obrigatório. A obrigatoriedade do Ensino Médio de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos muito cooperaria para o fim progressivo dos exames supletivos.

Em que pese uma possibilidade de alteração legal das idades para exames supletivos, tal como vige hoje na LDB, é preciso atentar que a solução maior para a função reparadora e para a função equalizadora da EJA ainda é a oferta e o atendimento universalizado da Educação Básica, com permanência, com qualidade, na idade própria e com fluxo regular. Só esse ganho da cidadania, associado a mudanças mais fundamentais como a melhor e maior distribuição de renda, poderá evitar a reprodução de desigualdades que acabam por atingir as crianças e adolescentes e estancar a produção de novos demandantes da função reparadora e da equalizadora pertinentes à EJA.

Hoje, a idade dos exames supletivos é determinada pelo art. 38 da LDB: a de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio. E é desses patamares que, à época, a Câmara de Educação Básica interpretou que se pode determinar a idade de entrada nos cursos. Seria criar uma incongruência afirmar que os cursos poderiam ter seu início só em idade acima da estabelecida pelos exames. Nesse caso, por exemplo, um adolescente de 15 (quinze) anos poderia fazer exames supletivos, mas se quisesse fazer o curso de EJA – Ensino Fundamental, só lhe seria facultado a partir dos 16 (dezesesseis) ou 18 (dezoito) anos.

E conclui que a alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.”

Quanto à competência dos diversos níveis da administração pública para certificação de EJA o referido documento assim se coloca:

“A certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, fornecido pela instituição escolar, pelo qual se comprova a terminalidade de um curso ou de uma etapa do ensino dos quais exames ou provas podem ser solicitados como uma das formas de avaliação de saberes. Tal certificação, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional. Logo, toda certificação com base legal tem validade nacional.

(...)

No caso da EJA, o art. 38 da LDB se refere aos sistemas de ensino como titulares de cursos e exames e os artigos 10 e 11, respectivamente, atribuem competências aos Estados e Municípios na oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades. Portanto, a certificação das etapas da Educação Básica, aí compreendida a EJA, é competência própria dos Estados e dos Municípios, garantindo-se assim a autonomia dos entes federados.

Por outro lado, o art. 242, § 2º, da Constituição Federal, reconhece o Colégio Pedro II como pertencente à órbita federal e os artigos 9º, II, e 16, I, não desautorizam a existência de um pequeno sistema federal não-universitário especialmente situado no âmbito das instituições federais de Educação Superior e de Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Pode-se aventar a hipótese de um exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. art. 211, § 1º, da Constituição Federal).

O Estado Nacional, enquanto nação soberana, tem competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais, podendo delegar essa competência a alguma das unidades da federação.

Uma certificação da qual a União possa se fazer parceira, contudo, não pode ser descartada como no caso da necessidade do exercício da função supletiva, de acordo com o art. 8º, § 1º, da LDB e art. 9º, III, da mesma lei.

Mesmo o exercício da função supletiva prevista para a União (cf. art. 211, § 1º, da Constituição Federal), visando a um padrão mínimo de qualidade e a uma maior igualdade de oportunidades, caminha numa direção não invasiva, se houver a proposta de um regime de parceria voluntária a cuja adesão os Estados e/ou Municípios podem pretender, sobretudo os que careçam de um corpo técnico qualificado.

O concurso da União se daria sob a forma de uma adesão consentida, uma parceria, cujos termos seriam negociados com um município ou vários municípios, com um Estado ou mais. Nesse caso, a certificação nacional conferida pelos sistemas de ensino se serve de um exame intergovernamental cuja validade nacional é plenamente procedente em um regime federal por cooperação recíproca.

Além desses argumentos de fundo, outros poderiam vir a ser contemplados nesta parceria cooperativa. Dada a diversidade do país, sua extensão continental e as disparidades regionais e intrarregionais existentes, muitos entes federativos, especialmente Municípios de pequeno porte, carecem de um pessoal especializado para dar conta de dimensões técnicas e metodológicas dos exames. Nesse caso, retorna-se à função supletiva da União que possui quadros qualificados e agências especializadas em avaliação.

Pode ser aventada a hipótese de uma dimensão ética quando houver a ausência de instrumentos capazes de detectar a seriedade e probidade de agentes que se proponham a fazer a oferta desses exames supletivos sem a obediência aos ditames do art. 37 da Constituição Federal ou mesmo à letra b do art. 36 desta. A crítica aos aproveitadores e aos espertalhões deve ser colocada claramente como dimensão ética e como algo inerente ao art. 37 da Constituição Federal, ao art. 9º, IV, da LDB, ao art. 15 da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e ao Código de Defesa do Consumidor.

Postas tais dimensões organizacionais e que requerem o papel coordenador da União (art. 8º da LDB), um processo de certificação intergovernamental pode representar uma alternativa como ponto de chegada no exercício da competência comum a todos entes federativos (art. 23, V, da Constituição Federal), sob o regime de cooperação recíproca em vista de maiores oportunidades educacionais.

(...)

Respeitando a autonomia dos sistemas de ensino, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 deixa em aberto que, sob a inspiração do ENEM, os Estados e Municípios fossem se articulando entre si e, de modo radial (vale dizer raios que se irradiam para fora de si) e ascendente (estratégias articuladas que ampliam o número de raios e os fazem subir para outros), fossem gestando exames comuns unificados. Na intenção do Parecer, esta cooperação radial poderia desaguar no ENEM, já que a EJA como modalidade regular pode compartilhar deste exame, desde que respeitados sua identidade e seu modelo pedagógico próprio.

Uma certificação nacional com exames intergovernamentais, em qualquer hipótese, deve ser resultado de um exercício do regime de colaboração. Trata-se de uma possibilidade de articulação que, respeitando a autonomia dos entes federativos, titulares maiores da certificação da Educação Básica, deixe claro que se trata de uma adesão consentida, decorrente do pacto federativo próprio de um regime de cooperação recíproca.

Mas é preciso atentar para o método dessa alternativa. Dado o modelo pedagógico próprio da EJA, dado o regime federativo, dada uma certa variabilidade de conteúdos dos componentes curriculares hoje existentes nos diferentes sistemas de ensino dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais, é preciso ir, com cuidado e respeito, na montagem da metodologia da proposta. Esse cuidado exige uma radiografia e uma consideração dos diferentes pontos de partida (diversidade) e um avançar no sentido de exames unificados (comuns) sem serem uniformes (comum-unidade). Em outras palavras, que a tradução das diretrizes em matéria de cobrança das competências da certificação (escolar) acolha tanto a exigência de uma base nacional comum quanto as peculiaridades que os diversos pontos de partida possam abrigar.”

As três audiências realizadas trouxeram importantes contribuições no sentido de identificar as posições de representantes do campo educacional sobre o tema Certificação em EJA. As referidas contribuições foram analisadas a partir de três categorias: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); idade para os exames; e considerações gerais.

No que diz respeito ao ENCCEJA, houve quase unanimidade de posições de todos os quinze grupos, no sentido de compreender sua inadequação como mecanismo para a certificação na EJA. A unanimidade não foi alcançada por força de um membro de um dos grupos do Nordeste que incentiva a existência do ENCCEJA como uma segunda possibilidade para o estudante, entendendo que ele deve ser um mecanismo que estimula a pesquisa e a avaliação para fundamentar o controle social, de tal forma que os seus resultados sejam utilizados como mecanismo de exigibilidade da qualidade social da educação regular de jovens e adultos. Além disso, um dos grupos representando as Regiões Sul e Sudeste reconhece como tarefa do Estado validar e certificar saberes adquiridos fora da escola, seja na modalidade de EJA ou em outra, mas não por meio de exame nacional. E, finalmente, outro grupo do Nordeste posicionou-se contrário ao ENCCEJA, no formato em que ele está, sinalizando, dessa forma, que em outro formato ele poderia promover a certificação.

Todos os demais grupos (13) se posicionaram contrários à existência do ENCCEJA. Nesse sentido, para eles, o ENCCEJA:

1. Oferece uma certificação que não considera as especificidades, além de ter um alto custo.
2. Não deve ser vinculado à certificação.
3. Inviabiliza a prática da autonomia dos Estados e Municípios, sendo, portanto, uma forma de certificação imprópria.
4. Traz, de forma equivocada, apenas a questão da certificação e não a de avaliação do ensino.
5. É um processo discriminatório, diferente dos demais sistemas de avaliação.

Vale ressaltar que uma das posições apresentadas, mesmo não sendo hegemônica, foi favorável à existência de um exame nacional como instrumento diagnóstico para que a União seja capaz de estabelecer políticas públicas compatíveis com a realidade. No entanto, esse exame nacional não credenciaria a União a certificar desempenho de estudantes. Nesse sentido, a título de exemplo, um dos

grupos do Nordeste assim se posicionou: o ENCCEJA pode ser uma política para diagnosticar as aprendizagens, mas não para certificar.

Quanto à idade para o exame, importante destacar que, mesmo não tendo sido originariamente uma das questões apresentadas para debate nas audiências, dado já estar consignada em lei, ela se tornou ponto de questionamento natural nos grupos, uma vez que os demais temas acabaram desaguando nessa questão. Com isso, três grupos, por unanimidade, encaminharam sugestões: um deles relacionou a certificação com os exames, trazendo proposta de alteração da LDB, no sentido de se estabelecer a idade de dezoito anos como idade mínima para os exames do Ensino Fundamental e vinte e um anos, para o Ensino Médio (Sul e Sudeste); outro considerou que a idade para exames deve ser de dezoito anos (Norte e Centro-Oeste); e outro sugeriu que o CNE encaminhe alteração do artigo 38 da LDB, no sentido de elevar a idade permitida para a realização de exames (Sul e Sudeste), sem especificar qual idade seria a mais adequada.

Além dessas duas questões pontuais (ENCCEJA e idade) os grupos ofereceram algumas posições e sugestões sobre: a importância da certificação nos exames; quem deve ter a competência para certificação; como deve ser a certificação; e o que cabe ao INEP, nesse processo:

1. Há acordo quanto à necessidade de oferta dos exames anteriormente denominados de “supletivos” (Sul e Sudeste).

2. É o Estado (UF) que deve permanecer ofertando a certificação, porém ela precisa ser reformulada, porque há um índice alto de desistência (Norte e Centro-Oeste).

3. O MEC deve oferecer subsídios aos Estados para garantir a regionalização do exame, com apoio técnico pedagógico e financeiro (Norte e Centro-Oeste).

4. É necessário repensar o exame fora do processo (contestada por um membro do grupo representante do SESI) e criar uma estrutura de supervisão e de acompanhamento dessas instituições, identificadas como “indústrias de certificação” (Sul e Sudeste).

5. Considerou-se necessário retornar os objetivos dos exames, não como política compensatória, mas estabelecendo critérios bem definidos, de modo a reconhecer os saberes adquiridos em outros espaços sociais (Norte e Centro-Oeste).

6. Há necessidade de empreender avaliações sobre os exames de certificação com vistas a subsidiar as políticas públicas da área (Norte e Centro-Oeste).

7. Foi destacada a importância de que os exames “supletivos” se configurem como exame de Estado, de modo a superar a política compensatória e valorizar os saberes, competências e habilidades dos sujeitos que buscam a EJA (Norte e Centro-Oeste).

8. A certificação deve ser decorrência da formação e deve haver uma preparação para os exames (Nordeste).

9. Há necessidade do processo de exame ser repensado e revisto continuamente, porque se ele efetivamente não certifica, apenas induz a uma certificação e acaba provocando uniformização no processo (Sul e Sudeste).

10. Surge uma questão a ser analisada: o certificado é para certificar em série ou para certificar as aprendizagens? (Nordeste).

11. O INEP precisa fazer outras pesquisas e não apenas a pesquisa que vem depois do exame feito. Ele deveria identificar as formas pelas quais os professores são formados e qual a formação continuada que possuem, dentre outras (Norte e Centro-Oeste).

É de extrema importância identificar como essa questão foi sendo tratada na legislação educacional historicamente. Até o advento da Lei nº 9.394/96 (LDB), havia o consenso tácito de que o atendimento aos jovens e adultos, anteriormente denominado de “supletivo”, deveria ocorrer para os jovens a partir de 18 (dezoito) anos completos, no Ensino Fundamental (antes denominado de Ensino de 1º grau) e de 21 (vinte e um) anos no Ensino Médio (antigo Ensino de 2º grau). Nesse sentido, a Lei nº 5.692/71 estabelecia que, no que concerne aos exames, eles assim deveriam ocorrer:

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

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

a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;

b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

OBS: Atualmente a Lei 5.692/71 encontra-se revogada, ou seja, o artigo 26 está revogado.



A drástica alteração ocorrida por força da Lei nº 9.394/96 (LDB), antecipando a idade mínima dos exames de 18 (dezoito) para 15 (quinze) anos (Ensino Fundamental) e de 21 (vinte e um) para 18 (dezoito) anos (Ensino Médio), por certo decorreu exatamente do momento em que o poder público deliberou por dar focalização privilegiada ao Ensino Fundamental apenas para as crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos e, assim, delimitando, com clareza, a população-alvo de sua responsabilidade e, conseqüentemente, de suas políticas públicas prioritárias. Com essa medida, alcançou-se um patamar de quase universalização do acesso dessas crianças (97%) no Ensino Fundamental. Por outro lado, pesquisas e estudos que acompanharam os impactos dessa medida apontaram a pífia atenção dada, nesse período, à Educação Básica como um todo orgânico e à Educação Superior. Dessa forma, na Educação Básica, tanto a Educação Infantil (zero a cinco anos), como o Ensino Fundamental (para os maiores de 14 anos) e o Ensino Médio, ficaram excluídos da oferta obrigatória do Estado. Além disso, e decorrente dessa postura, o Estado brasileiro evidenciou o equívoco político pedagógico ocorrido quando os adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos passam a ser identificados como jovens e assim, juvenizados, habilitaram-se a ingressar na educação de jovens e adultos.

3. Educação a Distância como forma de oferta da Educação de Jovens e Adultos

Ao analisar a relação estabelecida entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância, do mesmo modo que nas análises anteriores, cabe averiguar o posicionamento do consultor, expresso no documento-produto da consultoria, primeiro, verificando a duração prevista para os cursos de EJA desenvolvidos na modalidade a distância:

“O Decreto nº 5.622/2005, dispo de regulamentação sobre a Educação a Distância, também contemplou a EJA e permite sua oferta, nos termos do art. 37 da LDB. Seu art. 31 diz:

Artigo 31 Os cursos a distância para a Educação Básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no Ensino Fundamental e um ano e meio no Ensino Médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino. (artigo revogado pelo Decreto 9.057/2017).

O Decreto, desse modo, por contraste, estabelece como regra que a duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD no Ensino Fundamental, não poderá ser inferior a 2 (dois) anos e, no Ensino Médio, não poderá ser inferior a 1 (um) ano e meio. E como o princípio da isonomia deve ser observado quanto à equiparação do ensino a distância com o presencial, segue-se que também no caso desse último aplica-se o mesmo critério mínimo de duração. Afinal, o art. 3º desse Decreto, em seu § 1º diz:

Artigo 3º (...)

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.” (artigo revogado pelo Decreto 9.057/2017).

Desse modo, a questão da duração fica regulamentada em nível nacional por decreto.

Quanto à legislação e ao funcionamento dos cursos de EJA desenvolvidos via Educação a Distância, o mesmo estudo aponta para:

“A relação entre EJA e EAD, no afã de regulamentar o art. 80 da LDB, já havia sido objeto do Decreto nº 2.494/98 e do Decreto nº 2.561/98, e de sua revogação surgiu o Decreto nº 5.622/2005. O art. 2º desse último Decreto, em seu inciso II dispõe:

Art. 2º A Educação a Distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - Educação Básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - Educação de Jovens e Adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394/96.

ATENÇÃO: O Decreto 5.622/2005 foi revogado pelo Decreto 9.057/2017.

O art. 3º desse Decreto exige a obediência à legislação pertinente, estabelece a mesma duração para os cursos a distância e para os presenciais e reconhece a aceitação de transferências entre si. O art. 4º exige, além do cumprimento das atividades programadas, a realização de exames presenciais pelas instituições de ensino credenciadas. O art. 7º dispõe sobre a competência da União, em regime de cooperação com os sistemas, no estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade.

O art. 11 diz ser competência das autoridades dos sistemas de ensino estadual e distrital a promoção dos atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica no âmbito da unidade federada. No inciso I, a Educação de Jovens e Adultos comparece sob essa regra. Importa reproduzir outros incisos desse artigo:

§ 1º *Para atuar fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.* § 2º *O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.*

§ 3º *Caberá ao órgão responsável pela Educação a Distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos § 1º e § 2º.*

ATENÇÃO: Lembrando que esses artigos foram revogados pelo Decreto 9.057/2017.

Portanto, ao se pretender abrir a oferta para além da unidade federada – algo tecnicamente inerente aos sistemas virtuais – há que se obter um credenciamento da União e, ao mesmo tempo, ter a aprovação do(s) Conselho(s) de Educação dos respectivos sistemas de ensino. Isso significa a possibilidade do envolvimento dos Estados e Municípios.

Também há o Capítulo III cujo título é Da Oferta de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional na Modalidade a Distância, na Educação Básica. Seus artigos abaixo especificados dizem:

Art. 18 Os cursos e programas de Educação a Distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

A autorização para o funcionamento desses cursos depende, pois, dos Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, mantidas as exigências da Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

Já o art. 19 do Decreto diz:

Art. 19 A matrícula em cursos a distância para Educação Básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

OBS: Lembrando mais uma vez que esses artigos foram revogados pelo Decreto 9.057/2017.

Esse artigo retoma a autonomia dos sistemas, o art. 24, II, “c”, da LDB, a avaliação e validação de saberes trazidos e a idade mínima de entrada nos cursos de EJA respeitadas as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O art. 26 institui dispositivos e condições para a oferta de cursos e programas a distância (...) em bases territoriais múltiplas (...)

Seja pela funcionalidade representada como produto, seja por um domínio operacional técnico (processo) complexo, seja pela metodologia própria desse sistema, a EJA/EAD deve ser tratada com o maior cuidado. Ela pode perder credibilidade, seja por uma eventual mercantilização, seja por uma inépcia no âmbito processual. Nesse sentido, os docentes devem ter uma formação específica que os torne competentes no domínio operacional das novas tecnologias da informação e das comunicações e compromissados com as formas novas de interatividade pedagógica que a cultura virtual exige em geral e, de modo especial, com a Educação de Jovens e Adultos. “

Tal como foi apresentado nos itens anteriores, deve-se ressaltar as posições advindas dos quinze grupos que estudaram a temática relação entre EJA e EAD, nas três audiências públicas realizadas em 2007.

Sete dos quinze grupos ressaltaram que a relação entre EJA e EAD é um tema muito recente nos meios educacionais e que, por isso, eles identificam possuir muito pouco conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido, destacam a necessidade de desenvolvimento de estudos aprofundados sobre essa relação, para obterem maior compreensão das reais possibilidades da Educação a Distância em EJA. Ressaltaram, também, que, no momento, todos estão em processo de aprendizagem e que estejam disponíveis as condições para se apropriarem das ferramentas que fazem a mediação da prática educativa. Desse modo, enfatizaram fortemente a ampliação do debate sobre a EAD, inclusive em outros



ambientes de EJA: fóruns, universidades e movimentos sociais, assim como a urgência da apropriação das tecnologias de comunicação e multimídia, como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação.

Sobre a importância da Educação a Distância na EJA, sete grupos se pronunciaram: um deles não conseguiu chegar a um consenso sobre a adequação da EAD no desenvolvimento da EJA; em outro o consenso ficou prejudicado no que tange à forma de a Educação a Distância ser aplicada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, podendo, no entanto, vir a ser implementada a partir do segundo segmento; e os demais (cinco grupos) ressaltaram pontos importantes nessa relação. Destes cinco, vale destacar que um deles, mesmo concordando que a EAD é importante para a EJA, reconhece que faltam muitos esclarecimentos, principalmente no que se refere à própria estrutura, tal como a questão do financiamento; outro indicou a possibilidade de existência de um modelo possível e específico para a Educação a Distância na EJA; outro enfatizou a importância dessa relação, especialmente junto àqueles adultos que não podem frequentar diariamente uma sala de aula e que têm o seu tempo de estudar; outro externou a ideia de que se podem utilizar as tecnologias para errar menos e usar tais mecanismos como troca de experiências, havendo a possibilidade de esses recursos tecnológicos serem utilizados para avançar o processo educacional; e, finalmente, outro demonstrou que o assunto já se apresentou em outras épocas com movimentos que propiciaram cursos a distância e pela TV, mas que a questão que ora se apresenta, de forma diferente, passa a ser focada privilegiando o uso de tecnologias da informação e da comunicação.

Quatro dos quinze grupos situaram algumas condições para que a EAD possa ser desenvolvida na EJA. Para um deles, é necessário elevar o padrão de capacidade de leitura dos seus usuários, como condição inerente ao modo da EAD; outro indicou a necessidade de formação específica para os professores que vão trabalhar com as tecnologias, bem como para os produtores dos conteúdos das tecnologias; outro encaminhou a necessidade de que os governos estaduais e municipais equipem as escolas com os meios de comunicação e de informação necessários para que a EAD e a EJA se desenvolvam juntas, de forma complementar; outro destacou que a questão do mediador se prende à sua formação questionando quem vai formar esse mediador ou esse emissor, para que o indivíduo faça a leitura “competente” do mundo; e outro, finalmente, recomendou uma emenda ao Decreto Presidencial que contemple requisitos mínimos para o funcionamento da EJA, mediado pela EAD.

O documento Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede, discutido nas audiências públicas, apresentou relevantes propostas que serviram de parâmetros para as reflexões desenvolvidas. Elas referem-se: à necessidade de institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e Adultos como política pública de Estado; à importância da delimitação da idade de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Fundamental, em comunidade de aprendizagem em rede, com duração mínima de 2 (dois) anos no 1º segmento e de 2 (dois) no 2º segmento (total de 4 anos), com a garantia de que a aplicação das TIC se assente na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de Educação Física, de Artes Plásticas e Visuais, Musicais e Cênicas, de laboratórios de ensino em Ciências Naturais, de audiovisual, de informática com internet e de grupos/turmas por projetos interdisciplinares, bem como para as práticas relativas à formação profissional inicial e gestão coletiva do trabalho; à demanda pela fixação de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio, com os mesmos requisitos dos estabelecidos para o Ensino Fundamental, com duração de 2 (dois) anos, com a interatividade desenvolvida de modo mais intenso, inclusive na produção das linguagens multimídia em laboratórios de audiovisual, informática com internet, com garantia de ambiente escolar devidamente organizado para as práticas descritas para o Ensino Fundamental; bem como para as práticas relativas à qualificação/formação profissional técnica e gestão coletiva do trabalho; ao destaque da interatividade pedagógica como condição necessária e garantida na relação de 1 (um) professor(a) licenciado(a) na disciplina com jornada de 20 horas para duas turmas de 30 estudantes cada (60 estudantes) ou jornada de 40 horas para quatro turmas de 30 estudantes cada (120 estudantes), não se propondo nem o chamado tutor(a), nem o orientador(a) de aprendizagem; à oferta de livros para os estudantes (e não módulos/“apostilas”), além da oportunidade de consulta no polo de apoio pedagógico; à garantia de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares com acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital; à busca de esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB da SESu/MEC na consolidação dos polos municipais de apoio, também, à Educação Básica de Jovens e Adultos; ao estabelecimento de avaliação de aprendizagem dos estudantes de forma contínua/processual e abrangente, como autoavaliação e avaliação em grupo com procedimentos avaliativos, também presenciais, assim como avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão

democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos e, finalmente, avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada atual de Educação Básica de Jovens e Adultos que, sob novos parâmetros, descredenciem as práticas mercantilistas de aligeiramento e de falsa autonomia de aprendizagem pela ausência ou escassez de interatividade pedagógica a pretexto de compra do serviço educacional de baixo custo.

A proposta

A partir das demandas dos sistemas de ensino, da SECAD/MEC, dos movimentos sociais e de entidades do campo educacional quanto à necessidade de delimitação de alguns parâmetros operacionais para a EJA, assim como em obediência a alguns dos pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que indicam a necessidade de uma visão sistêmica da educação e, portanto, de políticas públicas universalizantes, em contraponto às políticas focalizadas do passado recente, a Comissão da Câmara de Educação Básica apresenta as Diretrizes Operacionais Nacionais de EJA que visam nortear o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do sistema nacional de educação, compreendendo-a como educação ao longo da vida e garantindo unidade na diversidade. Dessa forma, a garantia da oferta de EJA deve se configurar, sobretudo, como direito público subjetivo, o que pressupõe qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática.

Registre-se a oportunidade política do Estado brasileiro no sentido de resgatar parte da dívida histórica que possui com adolescentes, jovens e adultos que não possuem escolaridade básica, por meio de normas vitais para que sua educação seja compreendida como Direito e, portanto, universal e de qualidade. Nesse sentido, dada a especificidade e demandas dos jovens e adultos em questão e dos adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos que, por diversos motivos não têm encontrado guarida nas escolas brasileiras, tanto no ensino regular como na EJA, as propostas apresentadas possuem como fulcro um grande respeito pela história de todos e de cada um deles. Portanto, a par de estabelecer idades mínimas e duração para os cursos e exames de EJA, no sentido de garantir a unidade necessária ao sistema nacional de educação, o presente parecer ratifica as posições, tanto da LDB quanto das Diretrizes Nacionais de EJA, quanto à necessária flexibilidade no trato com as peculiaridades existentes nesse grupo social. Assim, tanto a possibilidade de propostas experimentais, para segmentos que assim as demandem, quanto a necessidade de aproveitamento de aprendizagens anteriores aos cursos, ambos têm guarida no presente Parecer.

Como visto no detalhamento do mérito, o presente encaminhamento tomou como base a legislação e normas vigentes; os estudos desenvolvidos pela Câmara de Educação Básica; o documento elaborado pelo consultor Carlos Roberto Jamil Cury; os três documentos norteadores das audiências, disponibilizados pela SECAD/MEC; as conclusões das três audiências públicas realizadas no segundo semestre de 2007 e indicações da Conferência Nacional de Educação Básica. Assim, as presentes Diretrizes se referem a três ordens de questões:

1. *Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos Cursos de EJA.*
2. *Parâmetros para a idade mínima e certificação dos Exames na EJA.*
3. *Parâmetros para os cursos de EJA realizados por meio da EAD.*

1. Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

1.1 Quanto à duração dos cursos de EJA:

Considerando:

- a) o texto dos Decretos nos 5.622/2005, 5.154/2004 e 5.478/2005, dos Pareceres CNE/CEB nos 36/2004, 20/2005 e 29/2006 e das Resoluções CNE/CEB nos 1/2005 e 4/2005;
- b) o entendimento de que a duração dos cursos de EJA e o tempo mínimo de integralização de estudos é o decurso entre o início das atividades escolares e o último momento previsto para sua conclusão, o que levará à expedição do correspondente certificado (Parecer CNE/CEB nº 29/2006);
- c) a necessidade de garantir uma unidade nacional no que concerne ao tema, respeitando as possibilidades e demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas.

Propõe-se a manutenção da formulação do Parecer CEB/CNE nº 29/2006, indicando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

1. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental – duração a critério dos sistemas de ensino.
2. Para os anos finais do Ensino Fundamental – duração mínima de 1.600 horas.

3. Para os três anos do Ensino Médio – duração mínima de 1.200 horas.

Reafirma-se:

1. Para a Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, a duração de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de nível médio, tal como estabelecem o Parecer CNE/CEB nº 4/2005 e o Parecer nº 11/2008.

2. Para o ProJovem, a duração estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.

3. A necessidade de, no desenvolvimento dos Cursos de EJA, desconstruir a ruptura do dualismo estrutural entre a formação profissional e a formação geral – característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado e do capital –, objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino, tanto no Ensino Médio como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tal como encaminhou a Conferência Nacional de Educação Básica.

E prevê-se a possibilidade de:

1. Organização de propostas experimentais para atendimento às demandas específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas, especialmente para a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, devendo cada proposta experimental receber autorização do órgão do respectivo sistema.

2. Aproveitamento de estudos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar devem ser garantidos, tal como prevê a LDB, e transformados em horas-atividades a serem incorporados no currículo escolar do (a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino:

Art. 24. A Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – (...).

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental, pode ser feita:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

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

1.2 Quanto à idade mínima de ingresso nos cursos de EJA:

Considerando:

a) o estabelecimento de idade mínima para ingresso na EJA, por si só, não define a qualidade do processo educativo, mas que, ao delimitar o território da EJA, pode indicar os demais parâmetros para a organização do trabalho pedagógico, concorrendo para sua identidade;



b) em que pese a LDB não estabelecer a idade mínima para os cursos de EJA, há uma tendência em definir, por similaridade, a mesma idade consignada para os exames, isto é, de 15 (quinze) anos para os anos finais do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;

c) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 (dezesete) anos para o Ensino Médio;

d) dois Pareceres da Câmara de Educação Básica (nos 36/2004 e 29/2006), mesmo não tendo sido homologados pelo Ministro da Educação, reexaminaram a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e propuseram as idades de 15 (quinze) anos e 18 (dezoito) anos como os parâmetros para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente;

e) a Lei nº 8.069/90 (ECA) define a categoria jovem a partir de 18 (dezoito) anos, em respeito à maioria explicitada no art. 228 da Constituição Federal, bem como afirma ser dever do Estado a oferta do ensino regular noturno ao adolescente trabalhador;

f) que tem ocorrido migração perversa para a EJA de estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e até de idades inferiores a estas, não caracterizados como jovens no ECA;

g) que foi revelado nas audiências públicas que, em muitos sistemas de ensino, o encaminhamento de estudantes para a EJA tem-se dado não como uma forma de melhor atender às demandas pedagógicas dos estudantes maiores de 14 (quatorze) anos, mas como forma de reduzir os confrontos e dificuldades que encontram no trato com esse grupo social;

h) que inexistem políticas públicas com proposta pedagógica adequada nas escolas de ensino sequencial regular da idade própria para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos;

i) a necessidade de compatibilizar a idade para os cursos de EJA com as normas e concepções do ECA pode proporcionar desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos;

j) a solução mais forte para garantir a função reparadora e a função equalizadora da EJA, claramente apontadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ainda é a oferta e o atendimento universalizante da Educação Básica, com permanência e qualidade na idade própria e com fluxo regular;

k) o PDE que, em última instância, ao ampliar a responsabilidade do Estado no tocante à educação, propondo políticas universalizantes que não mais limitam a idade de 14 (quatorze) anos como aquela privilegiada pelas políticas focalizadas, atende à demanda histórica por atendimento a esse grupo social (15 a 17 anos), entendida como direito.

l) que, apesar dessas considerações, não houve consenso sobre a mudança de idade para os cursos de EJA, para cima, nas audiências públicas, apesar dela ter sido majoritariamente defendida;

m) os elementos e argumentos trazidos pela Nota Técnica nº 38/2009/DPEJA/SECAD que sustentam a solicitação ministerial do reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008.

Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tornando-se indispensável:

1. Fazer a chamada de EJA no Ensino Fundamental tal como se faz a chamada das pessoas com idade estabelecida para o Ensino Regular.

2. Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado.

3. Incentivar e apoiar os sistemas de ensino no sentido do estabelecimento de política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos nas escolas de ensino sequencial regular, na educação de jovens e adultos, assim como em cursos de formação profissional, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que proporcione oferta de oportunidades educacionais apropriadas, tal como prevê o artigo 37 da LDB, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.

4. Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo.

2. Parâmetros para a idade mínima para os exames e certificação na Educação de Jovens e Adultos

2.1 Quanto à idade mínima para os exames

Considerando que:

a) os exames, de acordo com a legislação educacional e com o Decreto nº 5.622/2005, só poderão ser realizados quando autorizados pelos poderes normativo e executivo;

b) a idade desses exames, antes da Lei nº 9.394/96, quando sua denominação era “exame supletivo”, era de 18 (dezoito) anos para o Ensino Fundamental e de 21 (vinte e um) anos para o Ensino Médio (art. 26 da Lei nº 5.692/71);

c) atualmente o art. 38 da LDB, estabelece a idade de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e a de 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio, como a idade adequada para os exames;

d) qualquer alteração nas idades dos exames de EJA, por serem definidas em lei só poderá ser feita mediante aprovação de uma nova lei.

O presente Parecer indica que:

1. Antes de sua oferta, todos os exames de EJA devem ser autorizados pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino.

2. A idade mínima adequada para a realização dos exames de EJA deve ser de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tal como previsto para os cursos presenciais e a distância.

2.2 Quanto à certificação decorrente dos exames

Considerando que:

a) a certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, no qual se comprova a terminalidade do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, como uma das formas de avaliação de saberes que, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional;

b) a existência de tais exames representa uma oportunidade a mais para as pessoas que, por razões diversas, têm dificuldade de se servir do ensino dado em instituições próprias;

c) o art. 38 da LDB se refere aos sistemas de ensino como titulares de cursos e exames de EJA e os artigos 10 e 11, respectivamente, atribuem competências aos Estados e Municípios na oferta das etapas da Educação Básica em suas mais diversas modalidades;

d) as diversas possibilidades legais de exames e certificação intragovernamental;

e) no que diz respeito ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (Portaria nº 44/2005 e Portaria nº 93/2006), as audiências realizadas pela Câmara de Educação Básica indicaram a inadequação do ENCCEJA como mecanismo para a certificação na EJA, por o considerarem um tipo de certificação que não leva em conta as especificidades, além de ter um alto custo;

f) a importância do INEP/MEC em oferecer subsídios aos sistemas de ensino para garantir a regionalização do exame, com apoio técnico pedagógico e financeiro;

g) a possibilidade de existência de um exame nacional que venha a ser instrumento para que a União possa ter clara visão da Educação de Jovens e Adultos, capaz de oferecer insumos para o estabelecimento de políticas públicas compatíveis com a realidade.

Quanto à certificação, o presente Parecer encaminha que:

1. Cabe aos sistemas de ensino a titularidade de oferta de cursos e exames de EJA e, portanto, da sua certificação (art. 38 da LDB).

2. Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:

- realizar exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. art. 211, §1º, da Constituição Federal);

- fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma das unidades da federação;

- realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, com validade nacional, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum;

- assumir a certificação para garantir sua dimensão ética, quando a seriedade e probidade de agentes demonstrem desobediência aos ditames do art. 37 da Constituição Federal ou mesmo à letra “b” de seu art. 36;

- oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados para a oferta de exames de EJA, exercitando a função supletiva, dado que possui quadros qualificados e agências especializadas em avaliação;

- estabelecer que o exame nacional para avaliação do desempenho dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos incorpore-se às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, oferecendo dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade sem, no entanto, o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.

3. A certificação decorrente de qualquer dessas competências (União, Estados/DF e Municípios) tenha validade nacional.

4. Haja esforço governamental no sentido de ampliar a oferta da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, nos três turnos escolares, garantindo o atendimento da Educação Básica para múltiplas idades próprias.

3. Parâmetros para os cursos de Educação de Jovens e Adultos realizados por meio da Educação a Distância

Considerando:

a) todas as determinações do Decreto nº 5.622/2005, que estabelecem a oferta da Educação a Distância; duração para os cursos a distância (a mesma para os presenciais); a realização de exames presenciais; a competência da União, em regime de cooperação com os sistemas, no estabelecimento de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e das instituições; a competência das autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal; a forma pela qual se dará a matrícula em cursos a distância para Educação Básica de Jovens e Adultos; dispositivos e condições para a oferta de cursos e programas a distância em bases territoriais múltiplas; a duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD; e as condições para a instituição atuar fora da unidade da federação em que estiver sediada;

b) a necessidade de manutenção de diversas exigências estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, posto que atuais;

c) os encaminhamentos das audiências públicas que ressaltaram a importância, condições e sugestões para o estabelecimento de uma relação entre EJA e EAD como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação, identificando a possibilidade desses recursos tecnológicos serem utilizados para avançar o processo educacional, focalizando o uso de tecnologias da informação e da comunicação;

d) as oito propostas e as reflexões do documento base das audiências que enfatizam, dentre outras, que diante da grande demanda de Educação Básica de Jovens e Adultos, a Educação a Distância e/ou ensino a distância apresenta-se como uma estratégia de política pública possível. No entanto, esta estratégia exige uma cuidadosa análise de viabilidade, na justa medida de nossa capacidade criativa de afirmação de nossa identidade brasileira no atual processo de construção de uma política pública de Estado em Educação Básica de Jovens e Adultos na diversidade com a significativa participação dos movimentos sociais exercendo, sobretudo, o controle social sobre a oferta privada;

e) que é mister compreender as singularidades da aprendizagem presencial e da aprendizagem a distância mediada pelas TIC, não como oposição ou substitutivas uma da outra, mas como ações complementares;

f) a necessidade de ampliar e aprimorar a formação docente na área de EJA.

O presente Parecer estabelece que:

1. A oferta de EJA, desenvolvida por meio da Educação a Distância, não seja utilizada no primeiro segmento do Ensino Fundamental, dada suas características próprias que demandam relação presencial.

2. A duração mínima dos cursos de EJA, pela mediação da EAD, seja de 1.600 (mil e seiscentas) horas, no 2º segmento do Ensino Fundamental e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio.

3. A idade mínima para o desenvolvimento da EJA, com mediação da EAD, seja de 15 (quinze) anos completos para o 2º segmento do Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio.

4. A EJA desenvolvida por meio da EAD, no 2º segmento do Ensino Fundamental, seja feita em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das TIC na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas de informática com internet, de grupos/turmas por projetos interdisciplinares, bem como para aquelas relativas à formação profissional e gestão coletiva do trabalho, conjugadas às demais políticas setoriais do governo.

5. A EJA desenvolvida por meio da EAD, no Ensino Médio, além dos requisitos estabelecidos para o 2º segmento Ensino Fundamental, seja desenvolvida de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens multimídia.

6. O reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os mediados pela Educação a Distância.

7. Seja garantido que o processo educativo de EJA desenvolvida por meio da EAD seja feito por professores licenciados na disciplina ou atividade específica.

8. A relação professor/número de estudantes tenha como parâmetro a de um(a) professor(a) licenciado(a) para, no máximo, 120 estudantes, numa jornada de 40 horas de trabalho docente.

9. Aos estudantes serão fornecidos livros (e não módulos/ “apostilas”), além de oportunidades de consulta no polo de apoio pedagógico, organizado para tal fim.

10. A infraestrutura tecnológica, como polo de apoio pedagógico às atividades escolares, garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da convergência digital.

11. Seja estabelecido esforço integrado do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e das Universidades Públicas, na consolidação dos polos municipais de apoio à Educação Básica de Jovens e Adultos, bem como na concretização de formação de docentes compatíveis com as demandas desse grupo social.

12. Seja estabelecido um sistema de avaliação da EJA, desenvolvida por meio da EAD, na qual: a) a avaliação de aprendizagem dos estudantes seja contínua/processual e abrangente, como autoavaliação e avaliação em grupo presenciais; b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; c) seja desenvolvida avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada que descredencie as práticas mercantilistas.

13. Os estudantes só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames de EJA presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

II – VOTO DOS RELATORES

Os Relatores votam favoravelmente à aprovação da proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que concerne à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação de exames de EJA; e disciplinamento e organização dos cursos de EJA desenvolvidos com a mediação da Educação a Distância, nos termos do anexo Projeto de Resolução. É o Parecer que submetemos à Câmara de Educação Básica.

Brasília, (DF), 7 de abril de 2010.

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos Relatores.

Sala das Sessões, em 7 de abril de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos – Vice-Presidente

Questões

01. De acordo com o artigo 37 da LDB, trazido nesse parecer, julgue os itens 1 e 2:

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

() Certo () Errado

02. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

() Certo () Errado

03. O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 propõe 2 (dois) anos de duração para a EJA no segundo momento do Ensino Fundamental (5º a 8º anos) e de 2 anos para o Ensino Médio.

() Certo () Errado

Gabarito

01.Certo / 02.Certo / 03.Certo



01. Resposta: Certo

Parecer 6/2010

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

02. Resposta: Certo

Parecer 6/2010

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

()

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

03. Resposta: Errado

Quanto à idade mínima de ingresso e duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, o *Parecer CNE/CEB nº 36/2004 contempla a questão de se determinar nacionalmente a duração mínima dos cursos denominados “cursos supletivos” e de regulamentar a idade mínima de início desses cursos.*

Esse Parecer propõe 2 (dois) anos de duração para a EJA no segundo momento do Ensino Fundamental (5º a 8º anos) e de 1 ano e meio para o Ensino Médio.



02/2007,

PARECER CNE/CEB Nº: 2/2007¹¹

Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

I – RELATÓRIO

Da consulta

Consultam este Conselho Nacional de Educação a Diretora Executiva do CEERT, Sra. Maria Aparecida Silva Bento, em conjunto com as senhoras Rita Coelho, Ângela Barreto, Maria Aparecida Freire e Maria Lucia A. Machado, representando o Comitê Diretivo do MIEIB. A consulta refere-se à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que diz respeito à Educação Infantil.

Histórico

A consulta foi formalizada em carta, com data de 4 de setembro de 2006, digitada em papel com timbre do CEERT e do MIEIB. Consta na carta os nomes das representantes acima referidas, no entanto não há assinaturas. Com base em pequenas citações e referências a documentos produzidos pela SECAD/MEC; SEB/MEC; SEPPPIR; na Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e, em especial, no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004, documentos oficiais que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como na observação dos compromissos do Governo Federal e do Ministério da Educação com as “políticas afirmativas”(sic), as representantes do CEERT e do MIEIB solicitam parecer orientador desta câmara quanto a abrangência das Diretrizes na Educação Infantil.

Parecer

O Parecer CNE/CP nº 3/2004, que configura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento normativo oficializado pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, aprovada por unanimidade pelo Conselho

¹¹http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf

Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 17 de junho de 2004 e publicada no Diário Oficial da União em 22 de junho do mesmo ano, dentre todos os documentos recentemente publicados pelas Secretarias do MEC, relativos à Educação Básica brasileira, é um dos que tiveram o maior número de tiragens. No entanto, não obstante o acerto deste fato, a providencial e sábia provocação do CEERT e do MIEIB para que a Câmara de Educação Básica deste Conselho se pronuncie acerca da abrangência do referido documento normativo, no que diz respeito à Educação Infantil, é um indicador preciso – não o único, evidentemente, – a confirmar as reiteradas observações de inúmeros agentes educacionais de que há um hiato, já preocupante, entre as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (doravante Diretrizes), tornadas públicas desde o início de 2004, e sua execução concreta nos sistemas de ensino distribuídos em todo o território nacional.

A persistência desse hiato pode resultar em prejuízos à celeridade do processo de construção de uma efetiva igualdade étnico-racial na educação brasileira, atrasando a oportunidade histórica conquistada pela sociedade, em especial, pelas populações negras e demais grupos populacionais, historicamente discriminados, de verem as suas especificidades culturais, suas identidades, seus sistemas filosóficos, suas artes, seu conjunto de valores relacionais, suas religiões e celebrações, seus heróis míticos e históricos, seus homens, mulheres e crianças, não mais serem retratados e representados em materiais didáticos, órgãos, instituições e práticas pedagógicas de modo pejorativo, desrespeitoso, inferiorizante e subalternizados pela hegemonia de referenciais de pensamento e de conhecimento intrinsecamente refratários à riqueza representada pela diversidade.

Mesmo que a existência de problemas prático-concretos, em alguns casos, possa dificultar o cumprimento integral das determinações das Diretrizes – dentre eles, salvo as louváveis exceções conhecidas, a ainda escassa produção e distribuição de material didático diversificado, de qualidade e adequado aos níveis de ensino, assim como a insuficiente atenção oficial dada ao necessário processo de formação de professores com conteúdos específicos e metodologias apropriadas aos objetivos preconizados pelas Diretrizes – não se pode transigir com qualquer evidência de descaso ou negligência no seu cumprimento, nem tampouco tolerar a inoperância diante de qualquer obstáculo ou dificuldade.

Além das razões legais que determinam a obrigatoriedade da sua execução, a comprovada existência de desigualdades étnico-raciais atestadas em estudos publicamente disponíveis, produzidos por órgãos oficiais como, por exemplo, o INEP, o IBGE e o IPEA, bem como em estudos publicados por vários pesquisadores na área de educação, agregam razões históricas, sociais e éticas suficientes para que as referidas Diretrizes traduzam-se, rapidamente, em ações efetivas em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro, sejam elas municipais, estaduais ou federal.

As indicações acima mencionadas nos asseguram a imperiosa necessidade de orientar as instâncias competentes a adotarem mecanismos de observação da aplicação das determinações presentes nas Diretrizes, tanto no que concerne ao acompanhamento regular da sua execução quanto no referente à avaliação periódica dos seus resultados, cabendo também a recomendação de que as experiências educacionais que se configurem como eficazes na promoção da igualdade étnico-racial, sejam amplamente divulgadas.

Quanto à abrangência das Diretrizes no âmbito da Educação Infantil, objeto específico da consulta feita a esta Câmara, os textos normativos não deixam margem para dúvidas. No primeiro parágrafo do item intitulado, História e Cultura Afro-Brasileira – Determinações, do Parecer CNE/CP nº 3/2004, parecer que corporifica as Diretrizes, lê-se: A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (negrito do relator). No que diz respeito à composição dos níveis escolares, a relação é inofismável. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, estabelece no inciso I do art. 21 que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (negrito do relator). Disso decorre que a clareza da inclusão da Educação Infantil na órbita de incidência das Diretrizes é cristalina. Em continuação, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, ao oficializar a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, expressa no seu art. 1º que essas Diretrizes devem ser observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (negrito do relator). Não obstante a referência indistinta e totalizadora aos níveis e modalidades da educação brasileira, a mesma Resolução é direta ao referir-se nominalmente à Educação Básica, quando no parágrafo 3º do art. 3º, complementa as determinações da Lei Federal nº 10.639/2003:

“O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei nº 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil”. (negrito do relator)

Cabe observar que, embora os conteúdos da Educação Infantil não sejam organizados em componentes curriculares, os temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem estar presentes no conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças.

O próprio Parecer CNE/CP nº 3/2004, orientador filosófico e conceitual da referida Resolução, antecipando as determinações da Resolução CNE/CP nº 1/2004, deixa evidente a referência inclusiva da Educação Infantil, mencionando a responsabilidade dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como definindo espaços escolares e atividades a serem desenvolvidas com vistas à execução das Diretrizes:

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

Em complemento a estas observações, uma breve leitura interpretativa dos dispositivos legais presentes em documentos que especificam os direitos das crianças e dos adolescentes, confirma o acerto da inclusão da Educação Infantil no âmbito das normas estabelecidas pelas Diretrizes referidas, considerados os seus objetivos de promoção da igualdade racial e o que isso significa, pessoal e socialmente, para aqueles a quem a discriminação racial, ainda presente na sociedade brasileira, tem diminuído as chances e o direito de exercitar a cidadania na sua inteireza.

Já nas Disposições Preliminares do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, ao especificar os direitos fundamentais inerentes às crianças e aos adolescentes, o § 3º estabelece que esses cidadãos terão assegurados, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

No que diz respeito à educação, por evidente, não se pode pressupor um desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade se não, de forma deliberada, se tomar esses valores como fundamentos basilares das práticas de cuidar e de educar. Nesse sentido, as condições de liberdade e dignidade, no que diz respeito ao convívio no espaço escolar entre crianças de pertencimento étnico-racial diverso, como é o caso na maioria das nossas creches e escolas brasileiras – sobretudo, nas públicas, onde a maioria de crianças e adolescentes é negra – impõe, dentre as ações genéricas e indistintas, a adoção de concepções pedagógicas, procedimentos educativos e práticas de cuidar, previamente planejados para combater estereótipos, positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial, valorizar as identidades familiares e comunitárias, elevar a auto-estima, a auto-imagem e a auto confiança das crianças e adolescentes, negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos, sobretudo os preconceitos raciais, por mais ingênua e pueril que seja a forma como eles possam apresentar-se. Enfim, concepções e procedimentos sobejamente especificados nas determinações estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, relativas às Diretrizes mencionadas

Certamente, não satisfeito com a definição genérica do direito das crianças e dos adolescentes à dignidade, quis o legislador especificar quais seriam os seus elementos constitutivos fazendo observar o que, contra este direito, será considerado prática sujeita à punição, vejamos:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)

Continua a mesma Lei, agora codificando textualmente aspectos do respeito e da dignidade:

Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18 É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Cabe observar que todos esses dispositivos abrigam-se no texto da Constituição Federal de 1988 e, sendo assim, de alguma maneira reproduzem o seu conteúdo. Vejamos o que diz a art. 227 desta carta constitucional:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ampliando um pouco mais o escopo das observações e argumentos, não só relativo à obrigatoriedade legal e normativa, mas a necessidade histórica, social e ética de aplicação das Diretrizes para a Educação Infantil, pode-se recorrer à Convenção sobre os Direitos da Criança, em vigor internacional desde 2 de setembro de 1990, e que foi ratificada pelo Governo Brasileiro, em 24 de setembro do mesmo ano. No artigo 29, ao emitir orientações aos Estados-Parte da Convenção sobre a educação das crianças, recomenda: preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena. (negrito do relator)

A decisão constitucional de incluir as crianças e adolescentes no âmbito da cidadania codificando legalmente os seus direitos fundamentais, dentre eles os mencionados direitos à dignidade, ao respeito, à liberdade e a não discriminação, foi sabiamente interpretada pela relatora do texto das Diretrizes ao incorporar a Educação Infantil no órbita da sua abrangência. Ao fazer isso, transformou as Diretrizes, além de texto normativo específico voltado à promoção da igualdade étnico-racial na educação, em documento caucionador e ao mesmo tempo complementar de uma política pública de Estado relativa à proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, em especial, daquelas que, historicamente, mais têm sofrido com a violação dos seus direitos: as crianças e adolescentes negros.

Em um país com metade da população negra e com um histórico de quase 400 anos de escravidão – a contar do início do nosso ingresso involuntário no mundo moderno, em 1500 – o longo processo de construção da democracia só se concluirá na sua plenitude quando se igualizar as oportunidades, os direitos e as condições mínimas de existência, liquidando-se, de uma vez por todas, com a discriminação racial. Na nossa história republicana, nunca houve momento mais propício para a radicalização desse processo. Nesse sentido, as Diretrizes, pela oportunidade do seu surgimento e pelos objetivos preconizados nas suas determinações, no que diz respeito à construção da igualdade étnico-racial, configura-se como um documento normativo impar cuja aplicação imediata, da Educação Infantil à Educação Superior, é uma necessidade indiscutível.

II – VOTO DO RELATOR

Com base nos documentos legais e normativos consultados, não há dúvidas quanto à inclusão da Educação Infantil no âmbito de incidência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira. No entanto, os argumentos que embasam a consulta somados às observações de vários agentes educacionais ouvidos pelo relator deste parecer indicam a necessidade urgente de adoção de mecanismos de incentivo à implementação das Diretrizes, bem como as decorrentes ações de acompanhamento e avaliação do seu cumprimento em todo o território nacional.

Brasília, (DF), 31 de janeiro de 2007. Conselheiro Wilson Roberto de Mattos – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator. Sala das Sessões, em 31 de janeiro de 2007.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente
Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

**PARECER Nº 04 DE 20 DE FEVEREIRO DE 2008¹²**

Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos

I – RELATÓRIO

A Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, Professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, aos 20 de dezembro de 2007, encaminhou à presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação a Nota Técnica nº 172/2007/MEC/SEB/DPE/COEF.

Na referida Nota Técnica, a Coordenadora-Geral do Ensino Fundamental apresenta considerações e preocupações, referendadas pela Diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no período de atendimento às crianças de 6 a 8 anos.

Tanto o ofício como a Nota Técnica solicitam o pronunciamento desta Câmara.

Mérito

A Câmara de Educação Básica já se pronunciou por meio de diversos Pareceres e Resolução sobre o novo Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração, tais como: Pareceres CNE/CEB nºs 6/2005, 18/2005, 45/2006, 5/2007, 7/2007, 21/2007 e 22/2007, e Resolução CNE/CEB nº 3/2005.

Contudo, ainda se verifica a ocorrência de algumas dúvidas, especialmente sobre o tratamento pedagógico a ser oferecido às crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Nota Técnica referida destaca, principalmente, problemas que vêm sendo constatados no campo da avaliação:

- a) Inobservância de alguns princípios necessários para assegurar a aprendizagem com qualidade;
- b) Realização da avaliação desconsiderando que esses três anos iniciais devem constituir-se em período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento;
- c) Procedimentos de avaliação que desconhecem a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças, ignorando que algumas necessitam de mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização e letramento, em conjunto com outras áreas do conhecimento.

II-VOTO DO RELATOR

Face ao exposto, parece-nos imprescindível reafirmar alguns princípios e normas e esclarecer aspectos sobre os quais ainda ocorrem controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos.

1 – O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político-pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola.

2 – O Ensino Fundamental de nove anos, de matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos – completos ou a completar até o início do ano letivo – deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo de 2010, o que significa dizer que deverá estar planejado e organizado até 2009, para que ocorra sua implementação no ano seguinte.

3 – A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade.

4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.

¹² http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo seqüencial de ensino.

6 – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

9 – A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns princípios essenciais:

9.1 – A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;

9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;

9.4 – É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

9.5 – A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização.

10 – Os professores de áreas específicas, especialmente no caso da Educação Física e de Artes, devem estar preparados para planejar adequadamente o trabalho com crianças de seis, sete e oito anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, como às habilidades e interesses demonstrados pelos alunos.

11 – Os professores desses três anos iniciais, com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas, preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, admitindo-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico.

12 – O agrupamento de crianças de seis, sete e oito anos deve respeitar, rigorosamente, a faixa etária, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento.

Esclareço que os destaques são de responsabilidade do relator.

É o voto que submeto à consideração da Câmara de Educação Básica.

Salvador (BA), 20 de fevereiro de 2008.

III-DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator. Sala das Sessões, em 20 de fevereiro de 2008.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

**PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009¹³****REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL****I - RELATÓRIO****1. Histórico**

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância - iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) - tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino com o ensino infantil, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipe processos do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização,

¹³http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf



articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuiriam seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes.

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil.

Respondendo a estas preocupações, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, que produziu uma série de documentos, dentre eles “Práticas cotidianas na

Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009a). Esse processo serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009b), texto encaminhado a este colegiado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação.

A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho do corrente ano da Câmara de Educação Básica, ocasião em que foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari, tendo o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa como relator (Portaria CNE/CEB nº 3/2009).

Em 5 de agosto, com a participação de representantes das entidades nacionais UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), da SEB/SECAD/MEC e de especialistas da área de Educação Infantil, Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MECUFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP), o relator da Comissão apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, realizadas em São Luis do Maranhão, Brasília e São Paulo.

Este parecer incorpora as contribuições apresentadas, nestas audiências e em debates e reuniões regionais (encontros da UNDIME - Região Norte e do MIEIB em Santarém, PA, ocorrido em agosto de 2009; o debate na ANPED ocorrido em outubro de 2009), por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: OMEP; NDI-UFSC; Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA); Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI); Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins (FEITO); Fórum de Educação Infantil do Amapá; Fórum de Educação Infantil de Santa Catarina (contemplando também manifestações dos municípios de Jaguaré, Cachoeiro e Vitória); Fórum Paulista de Educação Infantil; Fórum Gaúcho de Educação Infantil; GT de Educação Infantil da UNDIME; CEERT; GT 21 da ANPEd (Educação das Relações Étnico-Raciais); grupo de estudos em Educação Infantil do Centro de Educação da UFAL conjuntamente com equipe técnica das Secretarias de Educação do Município de Maceió e do Estado de Alagoas; alunos do curso de Pedagogia da UFMS; CINEDI-USP; representantes do Setor de Educação do MST São Paulo; técnicos da Coordenadoria de Creches da USP; participantes de evento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife e do Seminário Educação Ambiental e Educação Infantil em Brasília. Ainda pesquisadores das seguintes Universidades e Instituições de Pesquisa fizeram considerações ao longo desse processo: FEUSP; FFCLRP-USP; Fundação Carlos Chagas; Centro Universitário Claretiano Batatais; PUC-RIO; UNIRIO; UNICAMP; UFC; UFPA; UFRJ; UERJ; UFPR; UNEMAT; UFMG; UFRGS; UFSC; UFRN; UFMS; UFAL, UFMA, UEMA, UFPE.

2. Mérito

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área.



Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, “ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo” (MEC, 2009b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

3. A identidade do atendimento na Educação Infantil

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).

Na continuidade dessa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Lei nº 9.394/96, art. 1º), mas esclarece que: “Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Lei nº 9.394/96, art. 1º, § 1º). Em função disto, tudo o que nela se baseia e que dela decorre, como autorização de funcionamento, condições de financiamento e outros aspectos, referem-se a esse caráter institucional da educação.

Fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal. Muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Essa articulação, se necessária para outros níveis de ensino, na Educação Infantil, em função das características das crianças de zero a cinco anos de idade, se faz muitas vezes imprescindível.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

As instituições de Educação Infantil estão submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas (Lei nº 9.394/96, art. 9º, inciso IX, art.10, inciso IV e art.11, inciso IV), assim como a controle social. Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), sempre



no período diurno, devendo o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei nº 8.069/90, art. 53). Independentemente das nomenclaturas diversas que adotam (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia), a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva.

Uma vez que o Ensino Fundamental de nove anos de duração passou a incluir a educação das crianças a partir de seis anos de idade, e considerando que as que completam essa idade fora do limite de corte estabelecido por seu sistema de ensino para inclusão no Ensino Fundamental necessitam que seu direito à educação seja garantido, cabe aos sistemas de ensino o atendimento a essas crianças na pré-escola até o seu ingresso, no ano seguinte, no Ensino Fundamental.

4. A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil

Delineada essa apresentação da estrutura legal e institucional da Educação Infantil, faz-se necessário refletir sobre sua função sociopolítica e pedagógica, como base de apoio das propostas pedagógica e curricular das instituições.

Considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil. É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

5. Uma definição de currículo

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os.

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.

6. A visão de criança: o sujeito do processo de educação

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes.

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas

situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.

7. Princípios básicos

Os princípios fundamentais nas Diretrizes anteriormente estabelecidas (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) continuam atuais e estarão presentes nestas diretrizes com a explicitação de alguns pontos que mais recentemente têm se destacado nas discussões da área. São eles:

a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

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

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade.

Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.



A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro - da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito.

c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico.

8. Objetivos e condições para a organização curricular

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. Esses pontos trouxeram perspectivas orientadoras para o trabalho na Educação Infantil e inspiraram inclusive a finalidade dada no artigo 29 da Lei nº 9.394/96 às creches e pré-escolas.

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular.

1) As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas.

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até



adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações.

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construir e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades delas viverem a infância.

2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos comprometida com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos.

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

3) As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e



acompanhamento da proposta curricular. Dessa forma, a organização da proposta pedagógica deve prever o estabelecimento de uma relação positiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes comunitários, seja ela composta pelas populações que vivem nos centros urbanos, ou a população do campo, os povos da floresta e dos rios, os indígenas, quilombolas ou afrodescendentes.

Na discussão sobre as diversidades, há que se considerar que também a origem urbana das creches e pré-escolas e a sua extensão como direito a todas as crianças brasileiras remetem à necessidade de que as propostas pedagógicas das instituições em territórios não-urbanos respeitem suas identidades.

Essa exigência é explicitada no caso de crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essas Diretrizes orientam o trabalho pedagógico no estabelecimento de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações, e indicam a adoção de estratégias que garantam o atendimento às especificidades dessas comunidades - tais como a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades e ambientes - em respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política de igualdade e sem prejuízo da qualidade do atendimento. Elas apontam para a previsão da oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos em conformidade com a realidade da comunidade e as diversidades dos povos do campo, evidenciando o papel dessas populações na produção do conhecimento sobre o mundo. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e regulamenta questões importantes para a Educação Infantil, proíbe que se agrupe em uma mesma turma crianças da Educação Infantil e crianças do Ensino Fundamental.

A situação de desvantagem das crianças moradoras dos territórios rurais em relação ao acesso à educação é conhecida por meio dos relatórios governamentais e por trabalhos acadêmicos. Não bastasse a baixíssima cobertura do atendimento, esses relatórios apontam que são precárias as instalações, são inadequados os materiais e os professores geralmente não possuem formação para o trabalho com essas populações, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da política de igualdade em relação ao acesso e permanência na Educação Infantil e uma violação do direito à educação dessas crianças. Uma política que promova com qualidade a Educação Infantil nos próprios territórios rurais instiga a construção de uma pedagogia dos povos do campo - construída na relação intrínseca com os saberes, as realidades e temporalidades das crianças e de suas comunidades - e requer a necessária formação do professor nessa pedagogia.

Em relação às crianças indígenas, há que se garantir a autonomia dos povos e nações na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade e que as propostas pedagógicas para esses povos que optarem pela Educação Infantil possam afirmar sua identidade sociocultural. Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades, como direito das crianças indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil dessas crianças devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

4) A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.

O respeito à dignidade da criança como pessoa humana, quando pensado a partir das práticas cotidianas na instituição, tal como apontado nos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” elaborados pelo MEC, requer que a instituição garanta a proteção da criança contra qualquer forma de violência - física ou simbólica - ou negligência, tanto no interior das instituições de Educação Infantil como na experiência familiar da criança, devendo as violações ser encaminhadas às instâncias competentes. Os profissionais da educação que aí trabalham devem combater e intervir imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças, de modo a criar uma cultura em que essas práticas sejam inadmissíveis.



5) O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.

8. A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças.



Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los.

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.

Preocupações dos professores sobre a forma como algumas crianças parecem ser tratadas em casa - descuido, violência, discriminação, superproteção e outras - devem ser discutidas com a direção de cada instituição para que formas produtivas de esclarecimento e eventuais encaminhamentos possam ser pensados.

9. A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar.

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009a).

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional.

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.



As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas.

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado.

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças.

Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Outras experiências podem priorizar, em contextos e situações significativos, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos na apreciação das características básicas do conceito de número, medida e forma, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço.

Ter oportunidade para manusear gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos também compõe o quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular.

Na elaboração da proposta curricular, diferentes arranjos de atividades poderão ser feitos, de acordo com as características de cada instituição, a orientação de sua proposta pedagógica, com atenção, evidentemente, às características das crianças.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas.

10. O processo de avaliação

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança.

11. O acompanhamento da continuidade do processo de educação

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim:

a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;

b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;

c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;

d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro - portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças - que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições,



para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.

Questões

01. (Prefeitura de Goiânia/GO - Auxiliar de Atividades Educativas - CS-UFG) De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 20/2009, o período de vida atendido pela educação infantil caracteriza-se por marcantes aquisições, dentre elas, encontra-se:

- (A) a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta.
- (B) a formação do conceito de causalidade
- (C) a capacidade de realizar abstrações, envolvendo o conceito de ordem.
- (D) a aprendizagem da escrita por meio da mera decodificação do escrito.

02. (Prefeitura de Fortaleza/CE - Assistente da Educação Infantil Substituto - Prefeitura de Fortaleza - CE) Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, a proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é:

- (A) o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretendem para o desenvolvimento dos meninos e meninas.
- (B) o currículo de atividades direcionadas ao cuidado e educação da criança na creche ou pré-escola.
- (C) o projeto de práticas desenvolvidas pelas secretarias de educação de cada município e repassadas às instituições de Educação Infantil.
- (D) o documento que rege o funcionamento de cada escola de Educação Infantil e regulamenta o papel dos professores e funcionários.

03. (Prefeitura de São José dos Campos/SP - Agente Educador - VUNESP) Geraldo é agente educador de um centro educacional de educação infantil municipal de uma cidade da Grande São Paulo. Para estudar a avaliação relativa à faixa etária com a qual atua, consultou o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e constatou corretamente que a avaliação, na educação infantil,

- (A) é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças.
- (B) pode acompanhar o desenvolvimento integral do pré-escolar, fazendo uso de provinhas que verificam seu desempenho global.
- (C) precisa recorrer à retenção dos educandos ao final da pré-escola, quando estes não estão prontos para ingressar no Ensino Fundamental.
- (D) deve utilizar instrumentos que meçam a prontidão das crianças e as selecionem para a organização de turmas homogêneas.
- (E) tem como objetivo primordial observar a criança pequena para selecionar a que requer atendimento especializado precoce.

04. (Prefeitura de São José dos Campos/SP - Agente Educador - VUNESP). Gabriela é agente educadora num centro municipal de educação infantil e, com outros colegas, está debatendo os princípios que orientam a educação infantil, com apoio no Parecer CNE/CEB 20/2009. De acordo com esse Parecer, "A Educação infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade". Gabriela entendeu, corretamente, que tais atributos referem-se aos princípios

- (A) filosóficos.
- (B) psicológicos.
- (C) estéticos
- (D) políticos.
- (E) éticos.

05. (Prefeitura de São José dos Campos/SP - Agente Educador - VUNESP). Luciana passou no concurso de agente educacional promovido por um município paulista e foi designada para trabalhar em unidades escolares, participando do planejamento, da execução de procedimentos e de vivências relacionadas à Educação Infantil (do berçário até a entrada no ensino fundamental). Como ingressante na função, Luciana foi convocada para um treinamento, no qual teve a oportunidade de debater o currículo da Educação Infantil e as práticas do cotidiano escolar dessa etapa da Educação Básica, com apoio no



Parecer CNE/ CEB nº 20/2009, o que possibilitou a ela compreender, corretamente, que o currículo da Educação Infantil deve ser concebido como

(A) ações da instituição voltadas a cumprir as metas pretendidas para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela estão matriculados, de modo a atingirem, aos cinco anos, o autocuidado.

(B) um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.

(C) práticas desenvolvidas pelos educadores e cuidadores, com a finalidade de neutralizar as relações sociais negativas que os pequenos estabelecem com familiares, pois elas atrasam as aprendizagens.

(D) ações planejadas com a intenção de estruturar as rotinas do cotidiano das crianças dessa etapa, visto que as mesmas são fundamentais na formação de hábitos necessários ao trabalho escolar.

(E) atividades que expressam o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolvem, destinadas a substituir as experiências vivenciadas pela criança fora da escola, por outras instrutivas.

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: A

Parecer 20/2009. O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens.

02. Resposta: A.

Parecer 20/2009. A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas.

03. Resposta: A.

Parecer 20/2009. A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades.

04. Resposta: D.

Parecer 20/2009. Segundo os Princípios Políticos, a Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade.

05. Resposta: B.

Parecer 20/2009. O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.



22/2009,

PARECER CNE/CP Nº: 22/2009¹⁴

Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

I – RELATÓRIO

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação realizou reunião técnica de trabalho no dia 8 de dezembro de 2009, no Auditório Professor “Anísio Teixeira”, Plenário do Conselho Nacional de Educação, com mais de quarenta participantes de todo o Brasil, envolvendo dezenove Unidades da Federação em torno da matéria contendo os seguintes pontos para discussão:

1. A Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e que o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige uma proposta pedagógica própria, para ser desenvolvida em cada escola;

2. O fim do prazo de implantação previsto na Lei e normatizado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e dos Pareceres nº 6/2005, nº 18/2005, nº 2/2007, nº 7/2007 e nº 4/2008;

3. As normas do Conselho Nacional de Educação quanto ao corte para as matrículas de crianças com 6 (seis) anos de idade completos;

4. Que no período de transição cristalizaram-se múltiplas situações como:

- a) Matrícula de crianças com 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos de duração.
- b) Matrícula de crianças de 5 (cinco) anos de idade no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração.
- c) Matrícula de crianças na pré-escola com mês de aniversário os mais diversos, o que pode comprometer o direito à educação.

5. Os termos da Emenda Constitucional nº 59/2009, o que inspira providências de alinhamento dos sistemas em regime de colaboração.

6. Os termos do pacto federativo.

7. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A temática foi exaustivamente debatida pelos presentes. Alguns dos participantes, como por exemplo, os representantes do Conselho Estadual de Educação de Goiás apresentaram documento por escrito contendo análise de ordem legal sobre a matéria.

A Coordenação-Geral de Ensino Fundamental da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do MEC apresentou alentado estudo sobre os aspectos estruturantes a serem considerados para a orientação dos sistemas e redes de ensino e das escolas quanto ao Ensino Fundamental do qual destacamos os seguintes elementos:

1 A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 (nove) anos de duração, com início aos 6 (seis) anos de idade é a reafirmação pelo Estado do Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infraestrutura adequada.

2 O amparo legal para a ampliação do Ensino Fundamental constitui-se dos seguintes dispositivos:

¹⁴http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2464-parecer-ceb-22-2009&Itemid=30192. Acesso em 01/06/2018 às 13h12min.



- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 208.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos 6 (seis) anos de idade.
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos como meta da educação nacional.
- Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.
- Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2005), estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração.
- Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005, reexamina o Parecer CNE/CEB nº 24/2004, visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos.
- Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração.
- Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005, apresenta orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os artigos 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.
- Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006, responde consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006, responde consulta sobre a interpretação das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.
- Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006, responde consulta referente à interpretação da Lei nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007), responde consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da matrícula obrigatória de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007, reexamina o Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata de consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e à matrícula obrigatória de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, reafirma a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010.
- Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009, acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.
- Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Com base na legislação e normas acima referidas, esta Câmara entende que os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, deverão editar documento (resolução, deliberação ou equivalente), definindo as normas e orientações gerais para a organização do Ensino Fundamental nas redes públicas estaduais e municipais. Esse documento, bem como todas as normas e informações pertinentes, deverão ser publicados no Diário Oficial respectivo, página eletrônica das secretarias de educação e outros veículos de comunicação, além de serem instrumentos de mobilização das escolas e



da comunidade escolar por meio de reuniões, seminários, distribuição de folders e outros. O referido documento deverá conter orientações sobre:

- a nomenclatura a ser adotada pelo sistema de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2005);
- a definição da data de corte (Pareceres CNE/CEB nºs 6/2005, 18/2005, 7/2007 e 4/2008);
- a coexistência dos currículos do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos (em processo de extinção) e de 9 (nove) anos (em processo de implantação e implementação progressivas) (Pareceres CNE/CEB nºs 18/2005 e 7/2007);
- a criação de espaços apropriados e materiais didáticos que constituam ambiente compatível com teorias, métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento da criança (Parecer CNE/CEB nº 7/2007);
- a alteração ou manutenção dos atos de autorização, aprovação e reconhecimento das escolas que ofertarão o Ensino Fundamental de nove anos;
- a adequação da documentação escolar para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (histórico, declaração, instrumentos de registro de avaliação etc)
- a reorganização pedagógica.

A organização do Ensino Fundamental, com 9 (nove) anos de duração, implica na necessidade, imprescindível, de um debate aprofundado sobre, por exemplo: a proposta pedagógica, a formação de professores, as condições de infraestrutura, os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento da infância, a organização dos tempos e espaços escolares. Portanto, cada sistema é também responsável pela elaboração do seu respectivo plano de implantação e por refletir e proceder a convenientes estudos, com a devida democratização do debate.

A data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos 6 (seis) anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE na Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e nos seguintes Pareceres: CNE/CEB nºs 6/2005; 18/2005; 7/2007; e 4/2008. Compreenda-se “início do ano letivo” como o primeiro dia de aula do ano, previsto no calendário escolar do respectivo sistema de ensino.

A mesma recomendação aplica-se ao ingresso na Educação Infantil, nos termos do parecer CNE/CEB nº 20/2009. Portanto, observando o princípio do não retrocesso, a matrícula no 1º ano fora da data de corte deve, imediatamente, ser corrigida para as matrículas novas, pois as crianças que não completaram 6 anos de idade no início do ano letivo devem ser matriculadas na Educação Infantil.

Para facilitar a mobilidade dos alunos de um sistema de ensino para outro, e em atendimento ao acordado nas reuniões com os representantes de Estados e Municípios, realizadas nos dias 8 e 9 do corrente, esta Câmara considera oportuno estabelecer uma data limite unificada para o ingresso inicial no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, com matrícula aos 6 (seis) anos completos de idade.

O Ensino Fundamental ampliado para 9 (nove) anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige uma proposta pedagógica própria, um projeto pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola (Parecer CNE/CEB nº 4/2008). Essa proposta deve contemplar, por exemplo:

- a) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino (Lei nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental);
- b) as áreas do conhecimento (Lei nº 9.394/96, art. 26; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental);
- c) matriz curricular definida pelos sistemas de ensino (Lei nº 9.394/96, art. 26);
- d) oferta equitativa de aprendizagens e consequente distribuição equitativa da carga horária entre os componentes curriculares. (Lei nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 18/2005);
- e) as diversas expressões da criança (Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de 6 (seis) anos de idade);
- f) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (Lei nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 4/2008; Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de 6 (seis) anos de idade);
- g) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- h) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação considera que o exposto reflete os debates desenvolvidos por esta Câmara, na reunião ordinária do mês de novembro, que contou com intensa participação da equipe da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Na presente data, esta Câmara de Educação Básica participou do II Encontro do Grupo de Trabalho “Fundamental Brasil”, organizado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, que tratou do “processo de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”, no qual firmou-se um



pacto em torno da adoção do dia de 31 de março como data de corte etário para a matrícula de crianças com 6 (seis) anos completos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, devendo as demais serem matriculadas na Pré- Escola, em atenção ao disposto na Emenda Constitucional nº 59/2009.

Neste sentido, estas Diretrizes Operacionais constituem um conjunto de orientações que se aplicam a todas as instituições educacionais de Ensino Fundamental quanto à organização do mesmo, nos termos da legislação e das normas educacionais vigentes, em especial o Parecer CNE/CEB nº 18/2005 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que definem normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Esta Câmara de Educação Básica entende, também, que a matéria já foi adequadamente tratada no âmbito deste Conselho Nacional de Educação. Resta apenas definir com maior clareza a questão referente à data de corte etário para a matrícula de crianças com 6 (seis) anos completos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, bem como definir providências de alinhamento dos sistemas de ensino e das respectivas instituições de Ensino Fundamental, no âmbito do regime de colaboração pactuado entre os Conselhos de Educação, no dia 18 de outubro de 2009, referente às situações cristalizadas no período de implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o qual expira no final do presente ano letivo.

II – VOTO DOS RELATORES

À vista do exposto, nos termos deste Parecer, a Câmara de Educação Básica, a título de Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, apresenta o seguinte Projeto de Resolução, com orientações aos sistemas de ensino e às escolas de Ensino Fundamental na organização da oferta dessa etapa da Educação Básica a ser garantida a todos os cidadãos brasileiros como direito público subjetivo, a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Brasília, (DF), 9 de dezembro de 2009.

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos Relatores.

Sala das Sessões, em 9 de dezembro de 2009.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente



07/2010,

PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010¹⁵

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

I - RELATÓRIO

1. Histórico

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

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

¹⁵http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

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

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

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

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

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

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

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

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

Além das avaliações que já ocorriam assistematicamente, marcou o início da elaboração deste Parecer, particularmente, a Indicação CNE/CEB nº 3/2005, assinada pelo então conselheiro da CEB, Francisco Aparecido Cordão, na qual constava a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Nessa Indicação, justificava-se que tais Diretrizes encontravam-se defasadas, segundo avaliação nacional sobre a matéria nos últimos anos, e superadas em decorrência dos últimos atos legais e normativos, particularmente ao tratar da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de 6 (seis) anos e conseqüente ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração. Imprescindível acrescentar que a nova redação do inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III - a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações 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, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;

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

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

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

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

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

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

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

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

Com treze anos de vigência já completados, a LDB recebeu várias alterações, particularmente no referente à Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades.

Após a edição da Lei nº 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da LDB, prevendo a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, outras leis modificaram-na quanto à Educação Básica.

A maior parte dessas modificações tem relevância social, porque, além de reorganizarem aspectos da Educação Básica, ampliam o acesso das crianças ao mundo letrado, asseguram-lhes outros benefícios concretos que contribuem para o seu desenvolvimento pleno, orientado por profissionais da

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

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

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).

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

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

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

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

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

O acesso ganhou força constitucional, agora para quase todo o conjunto da Educação Básica (excetuada a fase inicial da Educação Infantil, da Creche), com a nova redação dada ao inciso I do artigo 208 da nossa Carta Magna, que assegura a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, sendo



sua implementação progressiva, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. Destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas?

Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras?

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

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

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

Se forem observados os dados estatísticos a partir da relação entre duas datas referenciais - 2000 e 2008 -, tem-se surpresa quanto ao quantitativo total de matriculados na Educação Básica, já que se constata redução de matrícula (-0,7%), em vez de elevação.

Contudo, embora se perceba uma redução de 20,6% no total da Educação Infantil, na Creche o crescimento foi expressivo, de 47,7%. Os números indicam que, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há decréscimo de matrícula, o que trai a intenção nacional projetada em metas constitutivas do Plano Nacional de Educação, pois, no primeiro, constata-se uma queda de -7,3% e, no segundo, de -8,4%. Uma pergunta inevitável é: em que medida as políticas educacionais estimularia a superação desse quadro e em quais aspectos essas Diretrizes poderiam contribuir como indutoras de mudanças favoráveis à reversão do que se coloca?

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

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

Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto



os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.

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

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

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

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

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

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

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

2. Mérito

Inicialmente, apresenta-se uma sintética reflexão sobre sociedade e a educação, a que se seguem orientações para a Educação Básica, a partir dos princípios definidos constitucionalmente e da contextualização apresentada no histórico, tendo compromisso com a organicidade, a sequencialidade e a articulação do conjunto total da Educação Básica, sua inserção na sociedade e seu papel na



construção do Projeto Nacional. Visa-se à formulação das Diretrizes Curriculares específicas para suas etapas e modalidades, organizando-se com os seguintes itens:

- 1) Referências conceituais;
- 2) Sistema Nacional de Educação;
- 3) Acesso e permanência para a conquista da qualidade social;
- 4) Organização curricular: conceito, limites, possibilidades;
- 5) Organização da Educação Básica;
- 6) Elementos constitutivos para organização e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

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

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

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

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

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

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



2.1 Referências conceituais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis



e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

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

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

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

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

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica - para usar os termos de Hannah Arendt - essencialmente "social". Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como "acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna", discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais "político" e menos "social", quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.

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

2.2. Sistema Nacional de Educação



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

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

Para Saviani¹⁶, o sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante. Caracterizam, portanto, a noção de sistema: a intencionalidade humana; a unidade e variedade dos múltiplos elementos que se articulam; a coerência interna articulada com a externa.

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

Nessa perspectiva, e no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional. União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social.

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

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

A articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica a ação coordenada e integradora do seu conjunto; o exercício efetivo do regime de colaboração entre os entes federados, cujos sistemas de ensino gozam de autonomia constitucionalmente reconhecida. Isso pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, de regulação normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitadas a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais. Sem essa articulação, o projeto educacional - e, por conseguinte, o projeto nacional - corre o perigo de comprometer a unidade e a qualidade pretendida, inclusive quanto ao disposto no artigo 22 da LDB:

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Mais concretamente, há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre

¹⁶ SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.



instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro - portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior. Mesmo no interior do Ensino Fundamental, há de se cuidar da fluência da transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, quando a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores.

A transição para o Ensino Médio apresenta contornos bastante diferentes dos anteriormente referidos, uma vez que, ao ingressarem no Ensino Médio, os jovens já trazem maior experiência com o ambiente escolar e suas rotinas; além disso, a dependência dos adolescentes em relação às suas famílias é quantitativamente menor e qualitativamente diferente. Mas, certamente, isso não significa que não se criem tensões, que derivam, principalmente, das novas expectativas familiares e sociais que envolvem o jovem. Tais expectativas giram em torno de três variáveis principais conforme o estrato sociocultural em que se produzem: a) os "conflitos da adolescência"; b) a maior ou menor aproximação ao mundo do trabalho; c) a crescente aproximação aos rituais da passagem da Educação Básica para a Educação Superior.

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

2.3. Acesso e permanência para a conquista da qualidade social

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente.¹⁷ Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.

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

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

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

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

- zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;
- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

¹⁷A garantia de padrão de qualidade é um dos princípios da LDB (inciso IX do artigo 3º).

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

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

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

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

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

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

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

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola - estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador - mas também mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços (laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca etc.) requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

I - aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e análise dos dados indicados pelo IDEB e/ou outros indicadores, que complementem ou substituam estes;

II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;

IV - aos padrões mínimos de qualidade⁶ (Custo Aluno Qualidade inicial - CAQi7), que apontam para quanto deve ser investido por estudante de cada etapa e modalidade da Educação Básica, para que o País ofereça uma educação de qualidade a todos os estudantes.

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

2.4. Organização curricular: conceito, limites, possibilidades

No texto “Currículo, conhecimento e cultura”, Moreira e Candau¹⁸ apresentam diversas definições atribuídas a currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem. Em poucas palavras, essa concepção é definida como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes”. Uma vez delimitada a ideia sobre cultura, os autores definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem,

¹⁸ MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (p. 27). Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira e Silva, 1994).¹⁹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III - orientação para o trabalho;

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

Desse modo, os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais. A problematização sobre essa temática contribui para que se possa compreender, coletivamente, que educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. Nessa perspectiva, cabe à instituição escolar

¹⁹Idem.



compreender como o conhecimento é produzido e socialmente valorizado e como deve ela responder a isso. É nesse sentido que as instâncias gestoras devem se fortalecer instaurando um processo participativo organizado formalmente, por meio de colegiados, da organização estudantil e dos movimentos sociais.

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

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

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

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

Por outro lado, enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.

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

Essa distância necessita ser superada, mediante aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, estimulando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, para que tais recursos e métodos sejam inseridos no cotidiano escolar. Isto porque o conhecimento científico, nos tempos atuais, exige da escola o exercício da compreensão, valorização da ciência e da tecnologia desde a infância e ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam.

Não se pode, pois, ignorar que se vive: o avanço do uso da energia nuclear; da nanotecnologia;⁹ a conquista da produção de alimentos geneticamente modificados; a clonagem biológica. Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica.

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



Há alguns anos, se tem constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola. Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

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

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

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

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

2.4.1. Formas para a organização curricular

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

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

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

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

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as,



visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas.

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

Para Basarab Nicolescu²⁰, em seu artigo “Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade”, a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento.

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

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

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

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os

²⁰ 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).



seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica.

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

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

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

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



peças e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros.

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

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

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

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

2.4.2. Formação básica comum e parte diversificada

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

I - duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos;

II - uma base nacional comum;

III - uma parte diversificada.

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

I - na Língua Portuguesa;

II - na Matemática;

III - no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,

IV - na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

V - na Educação Física;

VI - no Ensino Religioso.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Na organização da matriz curricular, serão observados os critérios:

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

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

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

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

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

VI - de adoção, nos cursos noturnos do Ensino Fundamental e do Médio, da metodologia didático-pedagógica pertinente às características dos sujeitos das aprendizagens, na maioria trabalhadores, e, se necessário, sendo alterada a duração do curso, tendo como referência o mínimo correspondente à base nacional comum, de modo que tais cursos não fiquem prejudicados;

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

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

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

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

2.5. Organização da Educação Básica

Em suas singularidades, os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético, quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento. Ao se identificarem esses sujeitos, é importante considerar os dizeres de Narodowski²¹. Ele entende, apropriadamente, que a escola convive hoje com estudantes de uma infância, de uma juventude (des) realizada, que estão nas ruas, em situação de risco e exploração, e aqueles de uma infância e juventude (hiper) realizada com pleno domínio tecnológico da internet, do orkut, dos chats. Não há mais como tratar: os estudantes como se fossem homogêneos,

²¹ NARODOWSKI, Mariano. *A infância como construção pedagógica*. In: COSTA, Marisa C. V. *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.



submissos, sem voz; os pais e a comunidade escolar como objetos. Eles são sujeitos plenos de possibilidades de diálogo, de interlocução e de intervenção. Exige-se, portanto, da escola, a busca de um efetivo pacto em torno do projeto educativo escolar, que considere os sujeitos estudantes jovens, crianças, adultos como parte ativa de seus processos de formação, sem minimizar a importância da autoridade adulta.

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

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

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

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

2.5.1. Etapas da Educação Básica

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

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

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

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

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



2.5.1.1. Educação Infantil

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

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

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

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

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

2.5.1.2 Ensino Fundamental

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

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

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



planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas.

O Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância”. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o conseqüente redimensionamento da Educação Infantil.

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

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

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

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

II - foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;

III - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

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

V - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

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

I - de programa de preparação dos profissionais da educação, particularmente dos gestores, técnicos e professores;

II - de trabalho pedagógico desenvolvido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais;

III - de programas de incentivo ao compromisso dos profissionais da educação com os estudantes e com sua aprendizagem, de tal modo que se tornem sujeitos nesse processo;

IV - de projetos desenvolvidos em aliança com a comunidade, cujas atividades colaborem para a superação de conflitos nas escolas, orientados por objetivos claros e tangíveis, além de diferentes estratégias de intervenção;

V - de abertura de escolas além do horário regular de aulas, oferecendo aos estudantes local seguro para a prática de atividades esportivo-recreativas e socioculturais, além de reforço escolar;

VI - de espaços físicos da escola adequados aos diversos ambientes destinados às várias atividades, entre elas a de experimentação e práticas botânicas;

VII - de acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos recursos didático-pedagógicos, nas comunicações e informações.

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

2.5.1.3. Ensino Médio

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

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

II - a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados. Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

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

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

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



2.5.2. Modalidades da Educação Básica

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

2.5.2.1. Educação de Jovens e Adultos

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

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

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

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

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

II - provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

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

IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

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

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

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

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

Quanto aos exames supletivos, a idade mínima para a inscrição e realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos, e para os de conclusão do Ensino Médio é a de 18 (dezoito) anos completos. Para a aplicação desses exames, o órgão normativo dos sistemas de educação deve manifestar-se previamente, além de acompanhar os seus resultados. A

certificação do conhecimento e das experiências avaliados por meio de exames para verificação de competências e habilidades é objeto de diretrizes específicas a serem emitidas pelo órgão normativo competente, tendo em vista a complexidade, a singularidade e a diversidade contextual dos sujeitos a que se destinam tais exames.

2.5.2.2. Educação Especial

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

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

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;

II - a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

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

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

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

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

I - o pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II - a oferta do atendimento educacional especializado (AEE);

III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV - a participação da comunidade escolar;

V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI - a articulação das políticas públicas interssetoriais.

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

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

II - formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas classes comuns de ensino regular;

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

A LDB, no artigo 60, prevê que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público e, no seu parágrafo único, estabelece que o poder público ampliará o atendimento aos estudantes com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas nesse artigo.

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

OBS: Nova redação conferida ao parágrafo único do art. 60, regulamentado pela Lei 12.796/2013.

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

2.5.2.3. Educação Profissional e Tecnológica

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

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

A Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;*
- II - de Educação Profissional Técnica de nível médio;*
- III - de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação.*

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

- I - articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:*
- II - integrada, na mesma instituição,*
- III - concomitante, na mesma ou em distintas instituições;*
- IV - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.*

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

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

Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as

oportunidades educacionais disponíveis; em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

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

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

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

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

2.5.2.4. Educação Básica do campo

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

A educação para a população rural está prevista no artigo 28 da LDB, em que ficam definidas, para atendimento à população rural, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, definindo orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Obs: a lei 12.960/2014, incluiu o parágrafo único ao artigo 28 da LDB:

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. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

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



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

2.5.2.5. Educação escolar indígena

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

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

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

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

II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV - organização escolar própria.

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

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais e religiosas;

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

IV - suas atividades econômicas;

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

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

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

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

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

2.5.2.6. Educação a Distância

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

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

2.5.2.6. Educação Escolar Quilombola

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

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

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

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

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

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

2.6.1. O projeto político-pedagógico e o regimento escolar

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

A autonomia da escola numa sociedade democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão particular das metas da tarefa de educar e cuidar, das relações de interdependência, da possibilidade de fazer escolhas visando a um trabalho educativo eticamente responsável, que devem ser postas em prática nas instituições educacionais, no cumprimento do artigo 3º da LDB, em que vários princípios derivam da Constituição Federal. Essa autonomia tem como suporte a Constituição Federal e o disposto no artigo 15 da LDB:

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

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



construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes.

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

Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve. O conhecimento prévio sobre como funciona o financiamento da educação pública, tanto em nível federal quanto em estadual e municipal, pela comunidade educativa, contribui, significativamente, no momento em que se estabelecem as prioridades institucionais. A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico. Nele, devem ser previstas as prioridades institucionais que a identificam. Além de se observar tais critérios e compromisso, deve-se definir o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas pela unidade escolar, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a articulação orgânica daquelas etapas.

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

I - do diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizado no espaço e no tempo;

II - da concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III - da definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que nela se refletem;

IV - de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

V - da implantação dos programas de acompanhamento do acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VI - da explicitação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais).

No projeto político-pedagógico, deve-se conceber a organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. Assim, a despadronização curricular pressupõe a despadronização do espaço físico e dos critérios de organização da carga horária do professor. A exigência - o rigor no educar e cuidar - é a chave para a conquista e recuperação dos níveis de qualidade educativa de que as crianças e os jovens necessitam



para continuar a estudar em etapas e níveis superiores, para integrar-se no mundo do trabalho em seu direito inalienável de alcançar o lugar de cidadãos responsáveis, formados nos valores democráticos e na cultura do esforço e da solidariedade.

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

I - estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento;

II - preserve a clareza sobre o fazer pedagógico, em sua multidimensionalidade, prevendo-se a diversidade de ritmo de desenvolvimento dos sujeitos das aprendizagens e caminhos por eles escolhidos;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II - os princípios norteadores da educação nacional, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;



III - o desenvolvimento de esforços pedagógicos com intenções educativas, comprometidas com a educação cidadã;

IV - a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens como processo formativo e permanente de reconhecimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções;

V - a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes;

VI - o comportamento ético e solidário, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, para a prática do humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro;

VII - a articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;

VIII - a promoção da integração das atividades educativas com o mundo do trabalho, por meio de atividades práticas e de estágios, estes para os estudantes do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica;

IX - a utilização de novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem;

X - a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.

XI - a promoção de atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;

XII - a organização dos tempos e dos espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;

XIII - a garantia do acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família;

XIV - a promoção da aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;

XV - o estímulo da capacidade de aprender do estudante, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;

XVI - a indicação de exames otorrino, laringo, oftálmico e outros sempre que o estudante manifestar dificuldade de concentração e/ou mudança de comportamento;

XVII - a oferta contínua de atividades complementares e de reforço da aprendizagem, proporcionando condições para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;

XVIII - a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.

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

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

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

2.6.2. Avaliação

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

I - avaliação da aprendizagem;

II - avaliação institucional interna e externa;

III - avaliação de redes de Educação Básica.

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

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

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

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

2.6.2.1. Avaliação da aprendizagem

No texto da LDB, a avaliação da aprendizagem, na Educação Básica, é norteadada pelos artigos 24 e 31, que se complementam. De um lado, o artigo 24, orienta o Ensino Fundamental e Médio, definindo que a avaliação será organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. De outro lado, o artigo 31 trata da Educação Infantil, estabelecendo que, nessa etapa, a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental. Essa determinação pode ser acolhida para o ciclo da infância de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, anteriormente citado, que orienta para não retenção nesse ciclo.

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

2.6.2.2. Promoção, aceleração de estudos e classificação

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

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

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

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

IV - aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

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

A classificação pode resultar da promoção ou da adaptação, numa perspectiva que respeita e valoriza as diferenças individuais, ou seja, pressupõe uma outra ideia de temporalização e espacialização, entendida como sequência do percurso do escolar, já que cada criatura é singular. Tradicionalmente, a escola tem tratado o estudante como se todos se desenvolvessem



padronizadamente nos mesmos ritmos e contextos educativos, semelhantemente ao processo industrial. É como se lhe coubesse produzir cidadãos em série, em linha de montagem. Há de se admitir que a sociedade mudou significativamente. A classificação, nos termos regidos pela LDB (inciso II do artigo 24), é, pois, uma figura que se dá em qualquer momento do percurso escolar, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental, e realiza-se:

I - por promoção, para estudantes que cursaram, com aproveitamento, a unidade de percurso anterior, na própria escola;

II - por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

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

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

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

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

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

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

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

A progressão pode ocorrer segundo dois critérios: regular ou parcial. A escola brasileira sempre esteve organizada para uma ação pedagógica inscrita num panorama de relativa estabilidade. Isso significa que já vem lidando, razoavelmente, com a progressão regular. O desafio que se enfrenta incide sobre a progressão parcial, que, se aplicada a crianças e jovens, requer o redesenho da organização das ações pedagógicas. Em outras palavras, a escola deverá prever para professor e estudante o horário de trabalho e espaço de atuação que se harmonize entre estes, respeitadas as condições de locomoção de ambos, lembrando-se de que outro conjunto de recursos didático-pedagógicos precisa ser elaborado e desenvolvido.

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

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

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

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

2.6.3. Gestão democrática e organização da escola

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

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;*
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;*
- III - assegurar o cumprimento dos anos, dias e horas mínimos letivos estabelecidos;*
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;*
- V - prover meios para a recuperação dos estudantes de menor rendimento;*
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;*
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;*

Atual redação do inciso VII: 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; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009).

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes menores que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (inciso incluído pela Lei nº 10.287/2001).

Conscientes da complexidade e da abrangência dessas tarefas atribuídas às escolas, os responsáveis pela gestão do ato educativo sentem-se, por um lado, pouco amparados, face à



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

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

As decisões colegiadas pressupõem, sobretudo, que todos tenham ideia clara sobre o que seja coletivo e como se move a liberdade de cada sujeito, pois é nesse movimento que o profissional pode passar a se perceber como um educador que tenta dar conta das temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. A valorização das diferenças e da pluralidade representa a valorização das pessoas. Supõe compreender que a padronização e a homogeneização que, tradicionalmente, impregnou a organização e a gestão dos processos e procedimentos da escola têm comprometido a conquista das mudanças que os textos legais em referência definem.

A participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação, particularmente o respeito à diversidade e à diferença, são desafios para todos os sujeitos do processo educativo. Para Moreira e Candau²², a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a uniformidade e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. A escola precisa, assim, “acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente. Requer que a instituição escolar compreenda como o conhecimento é socialmente valorizado, como tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Que se modifiquem modificando outras culturas pela convivência ressonante, em um processo contínuo, que não pare nunca, por não se limitar a um dar ou receber, mas por ser contaminação, ressonância” (Pretto, apud Moreira e Candau, 2005, p. 103).

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

Para Paulo Freire²³, é necessário entender a educação não apenas como ensino, não no sentido de habilitar, de “dar” competência, mas no sentido de humanizar. A pedagogia que trata dos processos de humanização, a escola, a teoria pedagógica e a pesquisa, nas instâncias educativas, devem assumir a educação enquanto processos temporal, dinâmico e libertador, aqueles em que todos desejam se tornar

²² MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

²³ FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

cada vez mais humanos. A escola demonstra ter se esquecido disso, tanto nas relações que exerce com a criança, quanto com a pessoa adolescente, jovem e adulta.

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

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

A gestão escolar deve promover o “encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes”²⁴, inscritos num contexto diverso e plural, mas que se pretende uno, em sua singularidade própria e inacabada, porque em construção dialética permanente. Na instituição escolar, a gestão democrática é aquela que tem, nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares: aprovam o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, os planos da escola (pedagógicos e administrativos), as regras de convivência. Como tal, a gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte.

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

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

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

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

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

²⁴ ARROYO, Gonzales Miguel. *Imagens quebradas - Trajetórias e tempos de estudantes e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.*



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

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

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

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

2.6.4. O professor e a formação inicial e continuada

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

A leitura dos artigos 67 e 13 da mesma Lei permite identificar a necessidade de elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para a sua formação, e o seu fazer na escola, onde se vê que a valorização profissional e da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de padrão de qualidade (artigo 4º, inciso IX). Além disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação (FUNDEB) define critérios para proporcionar aos sistemas educativos e às escolas apoio à valorização dos profissionais da educação. A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, baseada no Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que trata da carreira docente, é também uma norma que participa do conjunto de referências focadas na valorização dos profissionais da educação, como medida indutora da qualidade do processo educativo. Tanto a valorização profissional do professor quanto a da educação escolar são, portanto, exigências de programas de formação inicial e continuada, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos.

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

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

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

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

Além desses domínios, o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância; os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme vem defendendo Miguel Arroyo²⁵ devem ser especialistas em adolescência e juventude, isto é, condutores e educadores responsáveis, em sentido mais amplo, por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo. Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais.

Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a

²⁵ ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000 (8ª edição)

consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão:

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

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

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

Na política de formação de docentes para o Ensino Fundamental, as ciências devem, necessária e obrigatoriamente, estar associadas, antes de qualquer tentativa, à discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica; é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer²⁶.

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

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

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

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

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

²⁶ Freire, Paulo. *Pedagogia e Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).



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

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

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

II - VOTO DA COMISSÃO

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

Brasília, (DF), 7 de abril de 2010.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro - Relatora

Adeum Hilário Sauer - Presidente

José Fernandes de Lima - Membro

Raimundo Moacir Mendes Feitosa - Membro

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 7 de abril de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari - Presidente

Conselheiro Mozart Neves Ramos - Vice-Presidente

Questões

01. (Prefeitura de Goiânia/GO - PE II - Português - CS/UFG) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para:

- (A) a educação continuada, a formação docente e a educação ao longo da vida.
- (B) a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.
- (C) a educação infantil, o ensino fundamental e a educação especial.
- (D) o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino profissionalizante

02. (IF/PE - Técnico em Assuntos Educacionais) Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, é CORRETO afirmar que

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

(B) o credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, na modalidade a distância, compete ao sistema federal de ensino, consideradas as especificidades regionais.

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

(D) o credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, na modalidade a

distância, compete ao sistema federal de ensino, atendidas as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

(E) o credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, na modalidade a distância, compete ao sistema federal de ensino, atendidas as suas normas e regulamentações.

03. Quanto às orientações normativas nacionais, julgue o item subsequente:

Em 1997, a produção de orientações normativas nacionais, visando à implantação da Educação Básica, sendo a primeira o Parecer CNE/CEB nº 6/97.

() Certo () Errado

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

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

II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV - organização escolar própria.

Agora assinale a alternativa correta:

(A) Apenas os itens I e IV estão corretos;

(B) Todos os itens estão corretos;

(C) Apenas os itens II e III estão corretos;

(D) Apenas os itens I, III e IV estão corretos.

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

() Certo () Errado

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: B. Parecer 7/2010 Os processos educativos acompanham as exigências de aprendizagem definidas em cada etapa da trajetória escolar da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), até a Educação Superior.

02. Resposta: C. Parecer 7/2010 Art. 40 O credenciamento para a oferta de cursos e programas de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica, na modalidade a distância, compete aos sistemas estaduais de ensino, atendidas a regulamentação federal e as normas complementares desses sistemas.

03. Resposta: Errado. Parecer 7/2010 No desempenho de suas competências, o CNE iniciou, em 1997, a produção de orientações normativas nacionais, visando à implantação da Educação Básica, sendo a primeira o Parecer CNE/CEB nº 5/97, de lavra do conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset. A partir de então, foram editados pelo Conselho Nacional de Educação pareceres e resoluções, em separado, para cada uma das etapas e modalidades.

04. Resposta: B. Parecer 7/2010 São elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

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

II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV - organização escolar própria.



05. Resposta: Certo. Parecer 7/2010 Art. 21 São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

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

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

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



08/2010,

Prezado(a) Candidato(a), este parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE 03/2019. Portanto, após este parecer abordaremos o parecer 03 de 2019.

PARECER Nº 08 DE 05 DE MAIO DE 2010

Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 4/2008, que propõe a constituição de uma Comissão visando analisar a proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) como política de melhoria da qualidade do ensino no Brasil

I – RELATÓRIO

O objeto da proposta

Ao longo dos últimos anos, tem crescido o número de pesquisas e estudos relacionados com os fatores que mais influenciam na qualidade da Educação Básica no Brasil, procurando, desta forma, contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas da educação^{1,2}. Trata-se de um problema complexo e multifacetado. Além disso, sua complexidade torna-se ainda maior em função das questões históricas relacionadas com o tema – o Brasil tem uma dívida social que impacta na qualidade almejada e que se traduz em um claro *apartheid* de oportunidades educacionais, refletido nos diferentes Brasis identificados na ótica dos resultados educacionais.

Nesse contexto, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a partir da aprovação da Indicação CNE/CEB nº 4/ 2008, do conselheiro Mozart Neves Ramos, constituiu, por intermédio da Portaria CNE/CEB nº 3/2008, uma comissão composta pelos conselheiros César Callegari (Presidente), José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos (Relator) e Regina Vinhaes Gracindo para desenvolver um estudo sobre a Educação Básica no Brasil e construir proposições que possam contribuir para melhorar o atual cenário da qualidade desse nível de ensino. É com este intuito que a referida comissão apresenta agora o resultado deste estudo em forma de parecer.

O presente parecer desenvolve sua argumentação a partir de três eixos. O primeiro identifica a educação como vetor para o desenvolvimento humano; o segundo demonstra os resultados educacionais apontados por alguns instrumentos de avaliação em consonância com o PDE; e o terceiro indica os grandes desafios que se apresentam para o alcance da qualidade na Educação Básica. Dentre esses desafios, o parecer destaca: 1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão.

Ao focalizar a gestão democrática, estabelecida pela Constituição Federal e pela LDB, nesse contexto, percebe-se o avanço de um instrumento de gestão recentemente implantado no Sistema Nacional de Educação e capitaneado pelo MEC: o Plano de Ações Articuladas (PAR). Ocorre que o presente parecer identifica a necessidade de oferecer, para adoção, uma matriz básica comum ao PAR, no sentido de que ele possa garantir a comparabilidade nos resultados de suas ações. Essa matriz corresponde ao que a Constituição Federal e a LDB chamam de padrão mínimo de qualidade, a saber: A Constituição Federal de 1988 se refere a esses padrões em dois artigos: **Art. 206** *O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

[...]

VII- garantia de padrão de qualidade

Art. 211 *A União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.*

§1º A União organizará o sistema federal de ensino (...) e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade do ensino** mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

(grifos nossos)

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), por sua vez, sinaliza para esses padrões de qualidade em dois momentos: no Título II, ao determinar os princípios e fins da educação nacional (artigo 3º) e no Título III, ao delimitar o direito à educação e o dever de educar (artigo 4º):

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

[...]

IX - **garantia de padrão de qualidade;**

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

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 (grifos nossos).

A Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nas alíneas “a”, “b” e “g”, § 1º do seu artigo 9º, dispõe que são atribuições da Câmara de Educação Básica do CNE:

- a) examinar os problemas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial e do Ensino Médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;
- b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior;
- g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à Educação Básica.

Em conformidade com tais atribuições, foram analisados estudos e pesquisas que buscaram construir esse marco de qualidade para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio, a partir do qual é possível concretizar a qualidade da Educação Básica, bem como analisada a necessária aplicação da legislação citada. Nesse sentido, o presente Parecer identificou o *Custo Aluno Qualidade inicial* (CAQi)³, desenvolvido pela Campanha

Nacional pelo Direito à Educação, como referência para a construção da matriz de **Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica Pública no Brasil**.

O mérito da proposta 1. Educação como vetor de desenvolvimento humano

Educação de qualidade para todos é o único vetor capaz de promover, conjuntamente, o desenvolvimento econômico e o social para a plena sustentabilidade de um país. No aspecto econômico, estudos desenvolvidos pelo grupo do Professor Marcelo Neri, da Fundação Getúlio Vargas, revelam que um ano de estudo a mais na vida de uma pessoa aumenta 15%, em média, o seu salário⁴; além disso, este valor médio apresenta uma grande dispersão a depender do nível de instrução escolar desta pessoa. Por exemplo, se ela tem apenas o Ensino Fundamental, o incremento médio salarial, em decorrência de mais um ano de estudo, é de apenas 6%; por outro lado, se ela possui formação de nível superior, esse incremento médio salarial será de 47%!

No aspecto social, a perpetuação das desigualdades pode ser explicada pelos diferentes níveis educacionais dos pais. Por exemplo, enquanto a chance de um filho de pai analfabeto ser também analfabeto é de 32%, essa probabilidade cai para 0,2% se o pai tiver o ensino superior; alguém cujo pai é analfabeto tem apenas 0,6% de chance de completar o ensino superior contra uma probabilidade de 60% caso o pai tenha ensino superior completo⁵.

A relação entre riqueza (expressa pelo PIB), educação e desenvolvimento humano pode ser melhor compreendida pelos dados mostrados na Tabela 1, que relaciona a posição dos países no cenário mundial com base no PIB, no PIB *per capita*, no IDH - Índice de Desenvolvimento Humano e no IDE - Índice de Desenvolvimento Educacional.

Tabela 1 – Posição Mundial do PIB e do PIB per capita em 2008, do IDH em 2006 e do IDE em 2005 do Brasil e de outros países

País	Posição no PIB (2008)*	Posição no PIB <i>per capita</i> (2008)*	Posição no IDH (2006)**	Posição no IDE (2005)***
Noruega	41	2	2	1
Irlanda	52	5	5	25
Finlândia	53	11	12	11
Inglaterra	6	13	21	2
Espanha	11	26	16	18
Irã	15	86	84	90
Brasil	9	45	70	76
Índia	4	125	132	105
Bangladesh	49	158	147	107

*Fundo Monetário Internacional (FMI). Base de dados mundial de economia (2008).

**Relatório de Desenvolvimento Humano 2008/2009 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, compilado com base em dados de 2006 e publicado no dia 18 de dezembro de 2008.

***Relatório de Monitoramento Global do EPT, UNESCO.

Há claramente uma melhor relação entre a posição do país no PIB *per capita* e o seu IDH, como também com o seu IDE, mas não com respeito ao PIB absoluto. Por exemplo, o Brasil encontra-se na 9ª posição no ranking do PIB mundial, mas quando traduzido no PIB *per capita*, a posição ocupada cai para 45ª posição, que, por sua vez, é mais próxima de seu IDH (70ª) e IDE (76ª) no ranking mundial. Isto permite compreender melhor porque nem sempre é correto afirmar que um país investe o mesmo percentual de seu PIB em educação do que outro e os resultados educacionais são díspares. Na realidade, o mais apropriado seria levar em consideração o seu PIB *per capita*. Essa Tabela mostra que melhores resultados educacionais se correlacionam fortemente com o desenvolvimento humano e com a riqueza *per capita* de um país. Oferecer educação de qualidade deve ser, portanto, uma estratégia importante para a construção de um país mais justo e igualitário.

2. Os resultados educacionais do Brasil: o quadro atual

O Brasil tem hoje um dos mais completos sistemas de avaliação educacional do mundo, não apenas em dimensão, mas também em qualidade⁶. O processo gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), do Ministério da Educação, engloba, no que se refere à Educação Básica, 5 instrumentos de avaliação, com destaques para o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e a Prova Brasil, além do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

O SAEB, mãe do sistema de avaliação da Educação Básica, tem revelado que a educação brasileira, de modo geral, praticamente estagnou de 1999 para cá, do ponto de vista da aprendizagem e num patamar muito abaixo do desejável. Por outro lado, é importante registrar que os primeiros anos do Ensino Fundamental vêm apresentando uma melhora consistente desde 2001, como revelam os gráficos 1 e 2, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na 4ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio.

Gráfico 1 – Resultados do SAEB em Língua Portuguesa

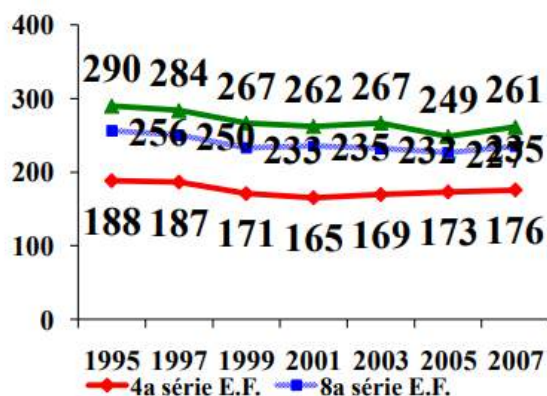
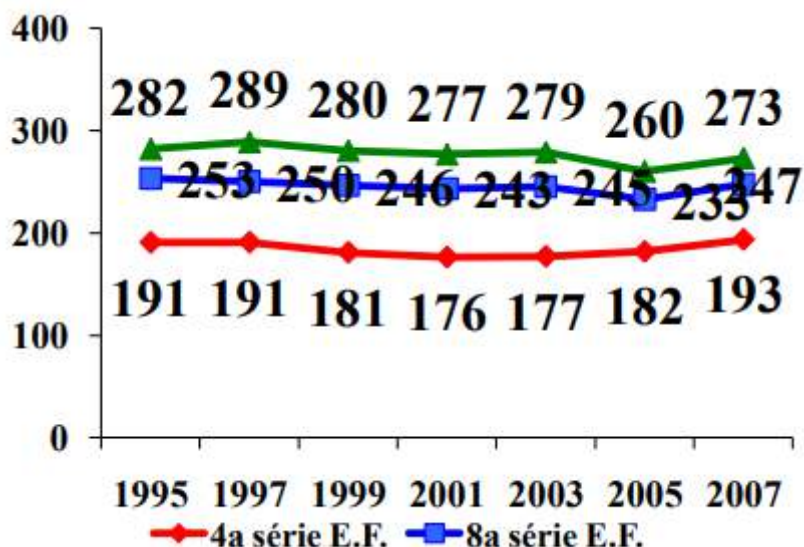




Gráfico 2 – Resultados do SAEB em Matemática



A Tabela 2 mostra o quanto o país se encontra distante em relação à aprendizagem dos alunos tomando como referência os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por exemplo, em Língua Portuguesa, na 4ª série do Ensino Fundamental, o desejável – segundo as notas de corte mínimas propostas pelo Movimento Todos Pela Educação, seria que o Brasil tivesse registrado 200 pontos ou mais na avaliação do SAEB, e não os 176 pontos verificados. Além disso, a diferença entre a pontuação desejável e a obtida no SAEB 2007 aumenta ao longo das séries seguintes. Isto é particularmente evidente em Matemática. A diferença (Δ) na 4ª Série do Ensino Fundamental é de 32 pontos, na 8ª Série do Ensino Fundamental é de 53 pontos e na 3ª Série do Ensino Médio essa diferença alcança o valor de 77 pontos.

Tabela 2 – Avaliação da Educação Básica: Pontuação Obtida e a Desejável

Etapa da Educação Básica	Disciplina	Pontuação Desejável	Pontuação Obtida em 2007 (Δ)*
4ª Série do E.F.	Língua Portuguesa	≥ 200 pontos	176 pontos (24)
	Matemática	≥ 225 pontos	193 pontos (32)
8ª Série do E.F.	Língua Portuguesa	≥ 275 pontos	235 pontos (40)
	Matemática	≥ 300 pontos	247 pontos (53)
3ª Série do E.M.	Língua Portuguesa	≥ 300 pontos	261 pontos (39)
	Matemática	≥ 350 pontos	273 pontos (77)

* Δ é a diferença entre a pontuação desejável e a pontuação obtida em 2007.
 Fonte: Relatório de Monitoramento das Metas do Movimento Todos Pela Educação, 2008.

Em 2005, o país realizou pela primeira vez, por meio da Prova Brasil, a avaliação universal de desempenho dos alunos da Educação Básica, e não mais apenas amostral, como faz o SAEB. Assim, a avaliação chegou até o Município e a escola. Se por um lado, o resultado da baixa qualidade do ensino revelado pelo SAEB se confirma na Prova Brasil, por outro, pode-se perceber, agora, com maior nitidez, as diferenças entre as regiões, Estados, Municípios e escolas, o que traz enorme contribuição não só para os gestores públicos da educação, em termos de adoção de medidas e ações mais focadas para melhorar os resultados educacionais, mas também para a própria escola que pode comparar esses resultados com sua auto-avaliação e promover, se necessário, alterações no seu projeto político-



pedagógico. O MEC, de forma muito feliz, conseguiu sintetizar os resultados do Prova Brasil para cada escola em duas páginas ilustrativas. A título de exemplo, os resultados da Escola Estadual Clóvis Bevilacqua, em Recife, no Prova Brasil – 2005, são apresentados nas Figuras 1 e 2. A “lupa” da avaliação chega assim à escola.

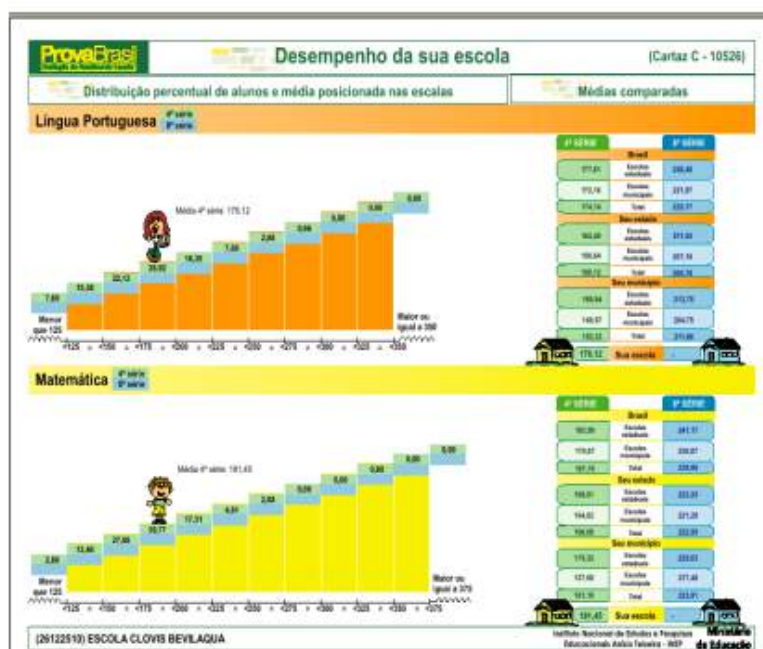
Na primeira figura é possível ter a idéia precisa do tamanho do sistema avaliado, inclusive por série e por regime administrativo, se estadual ou municipal; também é possível verificar como estão os indicadores de aprovação, reprovação, abandono escolar, número de horas diárias de ensino, distorção idade-série e o percentual de docentes possuindo curso superior. Isso tanto em nível da escola, como de Município e Estado em que se encontra localizada a escola avaliada, além da visão global do Brasil.

Figura 1 – Resultados de 2005 do Prova Brasil da Escola Estadual Clóvis Bevilacqua, em Recife, PE



Na segunda figura, os resultados de desempenho dos alunos da 4ª série e da 8ª série do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e em Matemática são apresentados, não só da Escola avaliada, no caso a Bevilacqua, mas também como ela está em relação às escolas municipais e estaduais de seu Município e Estado.

Figura 2 – Resultados da escola em relação às demais de seu Município e Estado



Esses resultados claramente revelam a heterogeneidade do sistema em termos de aprendizagem. Nessa escola apenas os alunos da 4ª série foram avaliados, e o seu nível de aprendizagem encontra-se próximo à média brasileira, e bem superior a média das escolas estaduais e municipais de Recife. Os resultados do Prova Brasil, assim como os do SAEB, mostraram, pelo lado educacional e com um foco bastante preciso, a existência de muitos “Brasis”. Isso, como será visto a seguir, é o reflexo de um sistema escolar muito díspar, onde a maioria dos brasileiros não tem a mesma oportunidade de aprendizagem, gerando desigualdades sociais profundas, tanto locais como regionais.

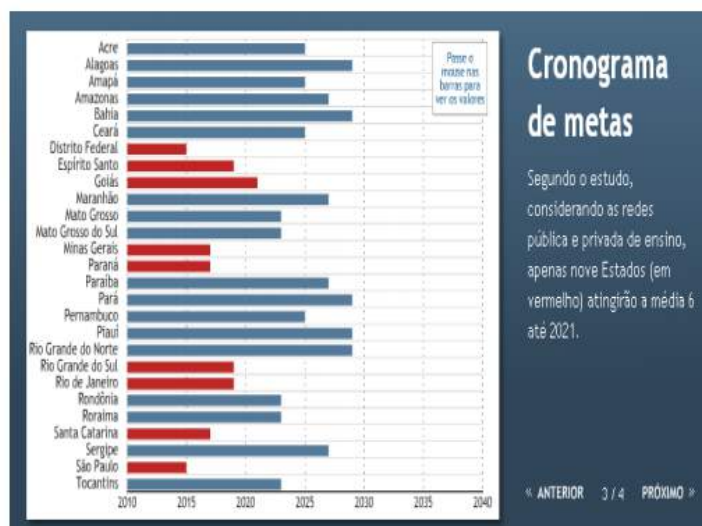
A partir dessas considerações cabe perguntar: como construir um país mais justo e igualitário pela educação? Que entraves levam a resultados tão díspares no sistema educacional brasileiro? Como diminuir as diferenças existentes entre as escolas e assim permitir uma análise comparativa mais justa dos resultados da avaliação? Dada a relevância dessas perguntas, que impactam a qualidade de vida das gerações futuras, a CEB/CNE desenvolveu o presente estudo e propõe algumas alterações e reforços relacionadas à valorização de professores, ao financiamento e à gestão da Educação Básica.

2.1 O PDE e a construção de uma educação de qualidade para todos

Para enfrentar o desafio de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, que não será, certamente, tarefa de um único governo, mas de vários, o Ministério da Educação lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Com uma estrutura arrojada de diretrizes para a Educação Básica, ficava claro, naquele momento, que para a sua implementação seriam necessários mais recursos para a Educação Básica, e um dos caminhos para isso seria, não apenas por meio do próprio FUNDEB, recém-lançado, mas também pela exclusão da educação da Desvinculação dos Recursos da União (DRU) que, só em 2008, retirou cerca de nove bilhões de reais do orçamento do MEC. Com o PDE, o MEC introduziu um novo indicador para aferir o nível de desenvolvimento da Educação Básica no país, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que agrega, em um só número (variando de 0 a 10), a aprovação (fluxo escolar) e a aprendizagem para cada ciclo de aprendizagem, obtidos do Censo Escolar do ano de avaliação e do Prova Brasil, respectivamente.

O IDEB, mais uma vez, mostrou a heterogeneidade do sistema escolar brasileiro. Mostrou, por exemplo, que a escola de melhor desempenho na 4ª Série do Ensino Fundamental obteve um IDEB de 8,6, enquanto a pior obteve um IDEB de 0,1; a primeira localizada no Município de Santa Fé, em São Paulo, e a segunda em Belém do Pará. Na 8ª Série, esta enorme discrepância não foi diferente; o primeiro colocado foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, com IDEB de 8,2, enquanto aquela de pior desempenho foi também outra Escola de Belém do Pará, com IDEB de 0,1. Em 2007, a média nacional do IDEB na 4ª e na 8ª Séries do Ensino Fundamental foi de 4,2 e 3,8, respectivamente, superando as metas estabelecidas pelo próprio MEC, que eram de 3,9 e 3,5, respectivamente. A meta do MEC é que o IDEB, em 2021, chegue ao valor de 6,0, comparável ao atual desempenho escolar dos países da OCDE e para isso, definiu metas para todos os Estados e Municípios (Figura 3).

Figura 3 – Resultados do IDEB, previstos pelo INEP/MEC, para 2021 para os Estados brasileiros



Considerando o atual cenário da Educação Básica, essa análise realizada pelo MEC mostra que apenas nove Estados da Federação, designados em vermelho, irão conseguir chegar ao IDEB de 6,0, que corresponde, por sua vez, a qualidade atual da educação dos países da OCDE.

Curiosamente, os resultados do IDEB mostraram um aspecto preocupante; quem puxou o Brasil para cima foi o Nordeste, exatamente porque estava num patamar muito baixo em termos de desempenho escolar, enquanto que os Estados de melhor desempenho não tiveram o desempenho esperado, o que mostra que quanto mais alto o IDEB estabelecido, mais difícil será avançá-lo, ao tempo em que sugere uma certa estagnação do sistema educacional brasileiro.

3. Educação de qualidade: desafios a serem vencidos

Ajudar a construir um país mais justo e igualitário pelo caminho da educação de qualidade para todos, não será uma tarefa simples e nem apenas de um único governo, mas é, certamente, o caminho mais curto e permanente para o alcance desse objetivo. Nesse sentido, é preciso que o país enfrente a questão da ausência de equidade do sistema escolar brasileiro, construindo, de fato, um Sistema Nacional de Educação, no qual, mesmo atendendo às suas singularidades, uma escola na Amazônia ofereça as mesmas condições de ensino de uma escola localizada no Pampa gaúcho, pois é assim que funciona na Finlândia, um dos países que se encontra no topo da educação mundial; lá não há diferença na qualidade da educação oferecida aos alunos que estudam na Lapônia ou em Helsinki.

Os desafios para a construção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros passam, sobretudo, pela valorização da carreira do magistério (valorização salarial, plano de carreira, formação inicial e continuada, e condições de trabalho), financiamento e gestão da educação, e estabelecimento de padrões mínimo de qualidade para nossas escolas públicas de Educação Básica.

A. Valorização dos profissionais da educação

Certamente, o maior desafio rumo à qualidade é promover a valorização dos profissionais da Educação, o que exige valorizar sua remuneração, instituir planos de carreira, promover formação inicial e continuada, e propiciar adequadas condições de trabalho.

No que diz respeito à carreira do magistério, pode-se tomar ainda como exemplo a Finlândia; lá os 20% dos alunos mais bem preparados do Ensino Médio são levados à carreira do magistério, num processo de forte concorrência pública. Esses alunos são acompanhados ao longo de todo o curso universitário e nos primeiros anos pós-universidade. Para atraí-los, o governo oferece um salário de partida muito bom, bem acima da média nacional para outros profissionais. No Brasil, a situação é exatamente a inversa. Em geral, quem vai para a carreira do magistério são os alunos menos preparados, identificados nas baixas notas obtidas nos exames vestibulares dos cursos de licenciaturas, como resposta aos baixos salários oferecidos ao profissional do magistério, como pode ser visto na Tabela 3. Assim, no Brasil, os mais talentosos egressos do Ensino Médio passam longe de escolher a carreira do magistério. Importante destacar que o estabelecimento de médias superiores às encontradas atualmente, como condição de acesso ao magistério, sem a respectiva alteração salarial, não deverá surtir o efeito desejado, muito pelo contrário, poderá ampliar significativamente o déficit de docentes nas salas de aula. E todos os estudos internacionais mostram que a qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada com a qualidade da formação do professor; sem bons professores não teremos bons alunos.

Tabela 3 – Salários para algumas profissões, segundo a PNAD/IBGE de 2006

Profissão	Salário (R\$)
1. Juiz	12.798,00
2. Delegado	5.847,00
3. Médico	4.802,00
4. Economista	3.555,00
5. Professor Universitário	3.077,00
6. Advogado	2.858,00
7. Policial Civil	1.585,00

8. Professor de Nível Médio	1.390,00
9. Professor de 5ª a 8ª Série	1.088,00
10. Professor de 1ª a 4ª Série	749,00
11. Professor da Educação Infantil	661,00

Além dos baixos salários, há uma discrepância salarial muito grande entre as diferentes Unidades da Federação, que pode ser visualizada na Tabela 4. A Tabela 5, por sua vez, mostra o número de professores da Educação Básica (jornada semanal de 40 horas) por grau de formação e nível de atuação segundo áreas geográficas e PNAD (2007).

Tabela 4 – Salário Médio dos professores da Educação Básica (jornada semanal de 40 horas) por grau de formação e nível de atuação segundo áreas geográficas – PNAD (2007): Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Áreas Geográficas	Formação de Nível Médio		Formação de Nível Superior	
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Brasil	913,26 (813,30)	1.064,94 (1.193,14)	1.477,50 (1.509,20)	1.778,47
Região Nordeste	677,07	903,38	1.119,21	1.362,00
Região Sudeste	1.081,18	1.342,15	1.597,76	1.932,62

*Fonte: RAIS-2007: Relação Anual de Informações Sociais, para os dados entre parênteses.

Tabela 5 – Número de professores da Educação Básica (jornada semanal de 40 horas) por grau de formação e nível de atuação segundo áreas geográficas – PNAD/IBGE (2007): Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Áreas Geográficas	Formação de Nível Médio		Formação de Nível Superior	
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental
Brasil	236.768	611.690	1.204.449	487.036
Região Nordeste	69.522	325.064	231.252	114.365
Região Sudeste	103.333	138.815	556.199	228.390

Para começar a enfrentar o desafio do salário do professor no Brasil, o Governo Federal aprovou a Lei nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial para o profissional do magistério no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais), atrelando ainda o percentual de 33% da carga horária de trabalho do professor para atividades extra-classe. Ocorre que, apesar de aprovada no legislativo federal e sancionada pelo Presidente da República, esta Lei ainda não está sendo colocada em prática, pois foi questionada por cinco governadores de Estado, junto ao Supremo Tribunal Federal.

Por outro lado, é necessário exigir, para todos os efeitos, o cumprimento da obrigatória instituição de Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, nos termos da Constituição Federal (inciso V e parágrafo único do artigo 206), das Leis nº 9.394/96 (§1º do artigo 8º e artigo 67), nº 11.494/2007 (artigo 40) e nº 11.738/2008 (artigo 6º), bem como da Resolução CNE/CEB nº 2/2009.

No que se refere à formação docente, inicial e continuada, o país ainda precisa empreender um grande esforço em todas as esferas do poder público (União, Estados e Municípios). Um trabalho realizado pelo Conselho Nacional de Educação mostrou que existe hoje no Brasil um déficit de 250 mil professores⁷, particularmente localizado nas disciplinas de química, física e matemática. Além disso, os atuais professores estão exercendo suas atividades não na disciplina para a qual foram formados. Por exemplo, a Tabela 6 mostra que em física apenas 25% tiveram, de fato, formação inicial nesta disciplina, em química 38%. Para reverter este quadro, o MEC está apostando na criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET), na Universidade Aberta do Brasil e no Programa REUNI

para as Universidades Federais, cujo foco de atuação será nas licenciaturas. Para atrair mais jovens do Ensino Médio, além do Piso Nacional Salarial para o professor da Educação Básica, o MEC aposta, por sua vez, nas bolsas de iniciação à docência, equivalentes às bolsas de iniciação científica, que vem dando uma importante contribuição à pesquisa brasileira.

Destaque-se que há expectativa que tanto a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto 6.755/2009, como as atividades e programas previstos no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que implementa as políticas delineadas no primeiro documento, por meio de ações conjuntas do MEC, Instituições Públicas de Educação Superior e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios possam, efetivamente, fazer frente à todas essas demandas.

Tabela 6 – Percentual de docentes do Ensino Médio com formação específica na disciplina ministrada*

Disciplina	% Docentes
Língua Portuguesa	62%
Matemática	58%
Biologia	56%
Física	25%
Química	38%
Língua Estrangeira	40%
Educação Física	77%
Educação Artística	38%
História	65%
Geografia	61%

*Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2007.

As condições de trabalho do professor no Brasil também representam um desafio adicional, tanto pelas questões graves da violência e das drogas que afligem toda a comunidade escolar, como também pelas condições internas de trabalho na escola. O desafio da equidade é ainda grande, apesar dos avanços nos anos recentes. De acordo com o Censo Escolar de 2009, em 2005, 57,9% dos alunos não tinham acesso à biblioteca. Esse percentual caiu para 27,9% em 2008. O percentual de alunos que estudam em escolas sem quadra era de 46,3%, esse percentual caiu para 40,0% em 2008. Como podemos ver, apesar da melhora observada de 2005 para 2008, os percentuais de alunos que estudam em escolas sem biblioteca e sem quadras esportivas são ainda expressivos. O problema é, de fato, grave para os alunos que estudam em escolas de Educação do Campo, como pode ser visto na Tabela 7.

Tabela 7– Percentuais de escolas de Educação do Campo sem energia elétrica, sem biblioteca, sem laboratórios de ciências e sem acesso à internet*

Item	% de escolas
1. Sem energia elétrica	23%
2. Sem biblioteca	75%
3. Sem laboratórios de ciências	98%
4. Sem acesso à internet	90%

*Fonte: Retrato das Desigualdades na Escolarização e no Sistema Tributário Nacional, produzido pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, Presidência da República, dezembro de 2009.

Há, ainda, que se considerar a necessidade de implementação de jornada de 40 (quarenta) horas semanais para o professor, em tempo integral em uma mesma escola, com demais condições adequadas de trabalho e infraestrutura apropriadas, como biblioteca, laboratórios, e ambientes para atividades artístico-culturais e sócio-desportivas.

Ainda com relação ao desafio da equidade para o sistema escolar brasileiro, mostramos a situação para as Creches e escolas de Ensino Médio, de acordo com Censo Escolar de 2009 do Ministério da Educação, nas Figuras 4 e 5, respectivamente. Mais uma vez, como pode ser visto, apesar da redução das desigualdades nas oportunidades educacionais, o desafio da equidade ainda persiste.

Figura 4– Dependências e equipamentos em Creches

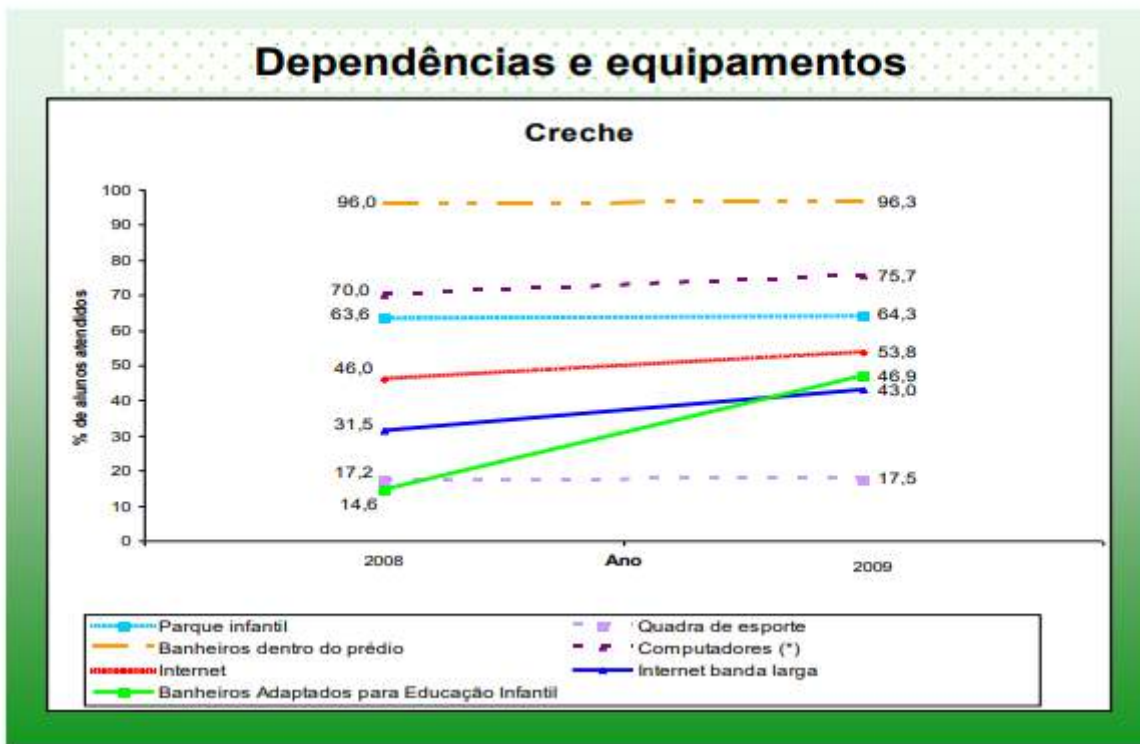
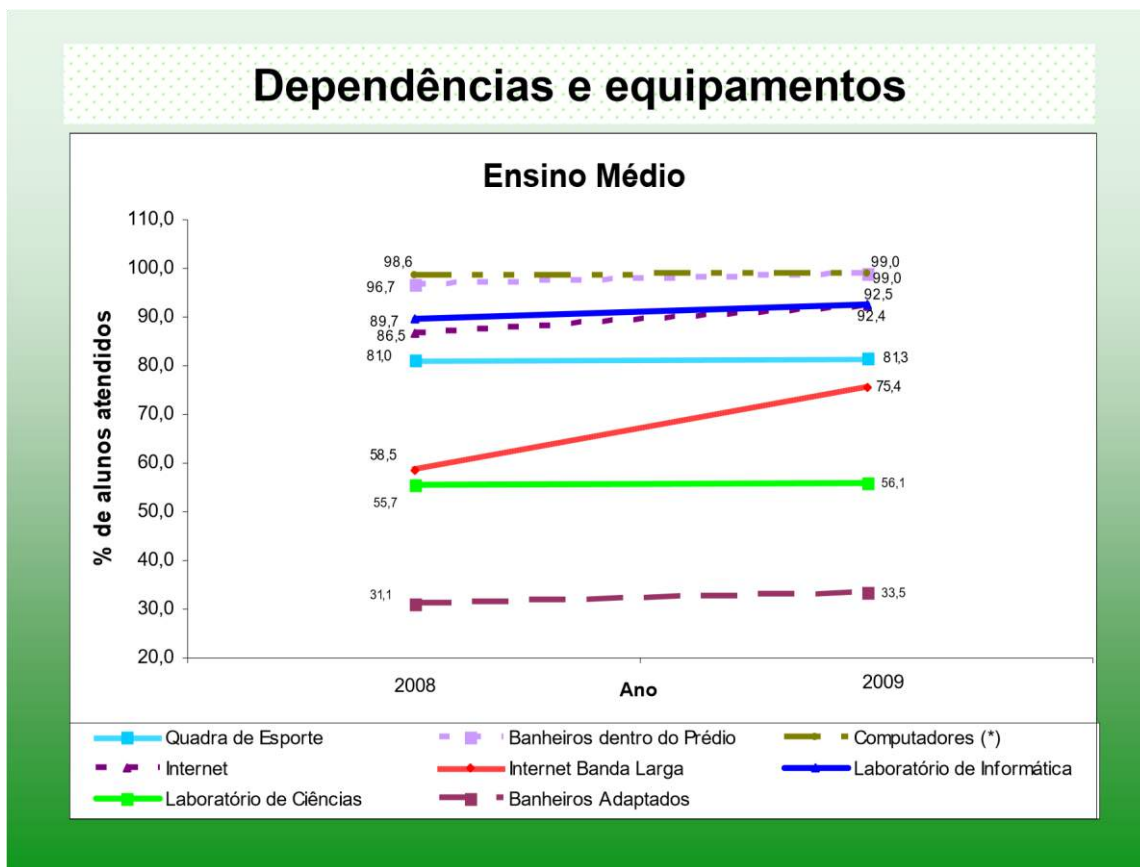


Figura 5– Dependências e equipamentos em escolas de Ensino Médio



Este quadro revela quão difícil é apostar na possibilidade de que todas as escolas brasileiras atinjam um mesmo patamar de qualidade, já que não possuem um mesmo patamar de condições de infraestrutura.

B. Financiamento da Educação Básica

Os números oficiais mais recentes, elaborados pelo INEP/MEC, mostram que o valor médio por aluno/ano investido na Educação Básica pelo Brasil é de R\$ 2.632,00 (dois mil seiscientos e trinta e dois) reais, relativo ao ano de 2008, conforme pode ser visto na Tabela 8. Apesar do nítido esforço para ampliar os recursos para este nível de ensino, entre 2006 e 2008, o valor investido é ainda inferior àquele investido, por exemplo, pelo Chile, México e Argentina, e cinco vezes menor do que investem os países da Comunidade Européia. A Tabela 8 mostra ainda a evolução dos recursos investidos, de 2000 até 2008, para cada etapa da Educação Básica. A Tabela 9 mostra, por sua vez, a estimativa do percentual do Investimento Público Direto em educação por Estudante/Ano na Educação Básica em relação ao PIB *per capita*, por nível de ensino. Essa evolução, para os últimos três anos, equivale a um incremento anual de 0,2% do PIB em educação. No nosso entendimento, esse deveria ser o esforço mínimo anual para os próximos anos para fazer face aos desafios da equidade e da qualidade, como veremos melhor mais adiante.

Tabela 8 – Investimento Público Direto em educação por Estudante/Ano e Nível de Ensino na Educação Básica com Valores Corrigidos para 2008 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) – no período 2000-2008*

Ano	Educação Básica (R\$)	Educação Infantil (R\$)	1ª a 4ª Séries E.F. (R\$)	5ª a 8ª Séries E.F. (R\$)	Ensino Médio (R\$)
2000	1.388,00	1.587,00	1.365,00	1.393,00	1.324,00
2001	1.439,00	1.433,00	1.349,00	1.518,00	1.506,00
2002	1.426,00	1.350,00	1.576,00	1.463,00	1.060,00
2003	1.448,00	1.553,00	1.526,00	1.450,00	1.217,00
2004	1.548,00	1.655,00	1.638,00	1.656,00	1.133,00
2005	1.643,00	1.566,00	1.833,00	1.746,00	1.146,00
2006	1.961,00	1.695,00	2.019,00	2.217,00	1.568,00
2007	2.291,00	2.069,00	2.408,00	2.509,00	1.837,00
2008	2.632,00	2.206,00	2.761,00	2.946,00	2.122,00

* Fonte INEP/MEC, elaborada pela DTDIE/INEP. Não se incluem nestas informações despesas com aposentadorias e pensões, investimentos com bolsas de estudo, financiamento estudantil e despesas com juros, amortizações e encargos da dívida da área educacional. As seguintes naturezas de despesa foram incluídas: pessoal ativo, encargos sociais, outras despesas correntes e de capital. Estes dados referem-se aos gastos consolidados do Governo Federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Para a apuração dos dados financeiros dos Municípios, o INEP utilizou a seguinte metodologia: os dados das receitas vinculadas à educação foram coletados agrupando-se por Estado da Federação. Do total das receitas vinculadas à educação, aplicou-se o percentual mínimo exigido dos Municípios para aplicarem em educação, de acordo com a respectiva Constituição Estadual. Aos valores dos recursos que são aplicados na Educação de acordo com a Lei foram somados os valores do salário-educação transferidos pela União e o efeito redistributivo do FUNDEF (ano 2007). As despesas com Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena foram distribuídas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, dependendo do nível ao qual fazem referência. No Ensino Médio estão computados os valores da Educação Profissional.

Tabela 9 – Estimativa do percentual do Investimento Público Direto em educação por Estudante/Ano na Educação Básica em relação ao PIB per capita, por nível de ensino com Valores Corrigidos para 2008 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) – no período 2000-2008*

Ano	Educação Básica (R\$)	Educação Infantil (R\$)	1ª a 4ª Séries E.F. (R\$)	5ª a 8ª Séries E.F. (R\$)	Ensino Médio (R\$)
2000	11,7	13,4	11,5	11,8	11,2
2001	12,0	12,0	11,3	12,7	12,6
2002	12,0	11,4	13,3	12,3	8,9
2003	11,7	12,6	12,4	11,7	9,9

2004	12,0	12,8	12,7	12,8	8,8
2005	12,3	11,7	13,7	13,1	8,6
2006	13,9	12,0	14,4	15,7	11,1
2007	15,3	13,8	16,0	16,7	12,2
2008	16,6	13,9	17,4	18,6	13,4

Apesar do esforço dos dois últimos anos para elevar os recursos para a Educação Básica, é ainda notório que esse esforço precisa ser bastante ampliado, ao menos para chegar próximo ao investimento feito pelos países vizinhos. Assim, é de se esperar que os resultados nas avaliações internacionais, como o PISA, levem o Brasil para as últimas posições. Com isso, não queremos dizer que o problema da qualidade está restrito ao aumento de recursos, mas com os valores atualmente empregados é difícil pensar em posições mais prósperas no ranking do PISA. A Tabela 10 mostra a situação atual do Brasil e de outros países no PISA e o investimento *per capita*/ano.

Tabela 10 - Resultados do Relatório do PISA – 2006 em Ciências versus Gastos Anuais por Estudante, incluindo todos os serviços educacionais (2004)*

País	Desempenho Médio em Ciências no PISA 2006 e posição mundial	Gastos Anuais Médios por aluno nas Etapas do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio (US\$)
Finlândia	563	7.441
Japão	531	7.615
Coréia do Sul	522	6.761
Alemanha	516	7.576
EUA	489	9.938
Irlanda	508	7.110
Espanha	488	6.701
Portugal	474	6.168
Chile	438	2.077
México	410	1.922
Brasil	390	1.033

*Fonte: Panorama da Educação 2007 – Indicadores da OCDE, Editora Moderna, página 192 (2008)

Ainda com referência ao fato de que apenas recursos isoladamente não levam as primeiras posições, isto fica bastante evidenciado ao verificar as posições da Alemanha e dos EUA. Os resultados em educação dependem também de uma boa gestão, professores valorizados, currículos atraentes e boa infraestrutura de trabalho. Mas sem recursos adequados, é difícil pensar e alcançar uma educação de qualidade para todos.

C. A Gestão democrática da Educação Básica

Da mesma forma que a valorização dos professores e o financiamento da educação são fatores determinantes para uma educação de qualidade, a gestão da educação, seja no nível da escola ou dos sistemas, é outro importante fator para promover essa qualidade. Nesse contexto, a profissionalização de uma gestão democrática apresenta-se com um pré-requisito chave no processo da gestão da educação. Nos tempos atuais não é mais aceitável que gestores sejam escolhidos por critérios políticos, sem nenhuma condição de liderança e de formação para gerir uma escola ou um sistema de ensino.

A profissionalização requer, por sua vez, formação sólida e uma cultura de planejamento com apoio de instrumentos adequados de gestão, enquanto a gestão democrática introduz legitimidade por um lado, e fortalecimento da autonomia escolar por outro; maior autonomia associa-se com maior responsabilização e transparência social das decisões tomadas. Isto requer uma maior integração com



a comunidade escolar e local. Dessa forma, a gestão pode se aproximar dos anseios e expectativas sociais dessa comunidade, como revelou uma pesquisa recente realizada por meio da internet, com milhares de respondentes e coordenada pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (NAE/PR), no contexto do Projeto Brasil 3 tempos. Esta pesquisa, além de destacar a importância de 50 temas estratégicos passíveis de desenvolvimento, relacionados a aspectos econômicos, políticos e culturais do Brasil, revelou que, dentre todos esses, o tema “Qualidade do Ensino” foi o mais destacado pela nação brasileira. Para alcançar essa qualidade tão almejada, o MEC estabeleceu um índice para medir essa qualidade, o chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo valor 6,0 é aquele comparável aos países da OCDE.

Na última avaliação nacional, o IDEB do Ensino Fundamental 1 alcançou o valor de 4,2, muito abaixo do esperado para 2021. Para chegar nesse patamar, além da valorização do professor, currículos atraentes e financiamento adequado, a gestão ocupa um lugar de destaque nesse processo. É nesse contexto que se apresenta um importante instrumento de gestão recentemente implementado pelo Ministério da Educação: O Plano de Ações Articuladas (PAR), que promove todos os elementos essenciais a uma boa gestão pública dos recursos, com foco e transparência pública dos resultados.

D. O PAR como instrumento da modernização da gestão escolar

Com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um novo contexto de se trabalhar com um norte claro foi estabelecido para a educação brasileira. Estados e Municípios cada vez mais precisarão trabalhar em um novo ambiente, pautado pelo regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, compartilhando projetos e resultados para melhorar a qualidade do ensino público no Brasil. Com o PDE, diretrizes e metas foram estabelecidas para que os entes federativos alcancem o IDEB 6,0. Para tanto, cada ente deve cumprir gradualmente, ano a ano, a sua parcela a partir de um diagnóstico prévio elaborado por especialistas. Nesse sentido, para que este cumprimento de tarefas e metas seja realizado de maneira eficiente, torna-se necessário profissionalizar a gestão educacional, no seu sentido mais amplo, não apenas a pedagógica, mas também a financeira e de recursos humanos, como também dar uma maior transparência ao desenvolvimento das ações que levem aos resultados esperados.

Foi com esse espírito que o Ministério da Educação estabeleceu para cada ente federativo um Plano de Ações Articuladas, o chamado PAR. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica. Os Estados e Municípios foram convidados a fazer a sua adesão ao PAR, e a resposta de 100% a este convite do MEC mostrou claramente o reconhecimento dos entes federativos a este novo modelo de gestão. Nesse cenário, cada município e estado possui o seu próprio PAR, respeitando sua autonomia, em busca de melhores resultados educacionais. Outros aspectos importantes que o PAR introduz são a transparência e o acompanhamento da sociedade nas ações desenvolvidas, permitindo assim um maior controle social. O grande desafio do MEC agora será de ter para cada escola um PAR. Isso naturalmente invoca a necessidade de se construir para cada escola pública um instrumento de gestão e de financiamento no rumo da qualidade educacional, não só para algumas escolas, mas para todas. Com isso, é possível começar a pensar num Brasil mais justo e igualitário. Foi com esse propósito que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação iniciou, já em 2005, um importante trabalho intitulado Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi).

Nesse estudo, a Campanha optou politicamente por assumir como horizonte do esforço de definição do CAQi não a qualidade ideal para nossas escolas públicas, mas a que foi chamada de qualidade inicial, ou seja, aquela que decorre de um conjunto de padrões mínimos referenciados na legislação educacional. Foi uma opção estabelecida para tornar viável o passo inicial rumo à qualidade, daí a designação Custo Aluno Qualidade Inicial.

4. Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi)

4.1. O CAQi e a legislação atual

A legislação vigente, assegura que o ensino oferecido em nossas escolas deve se processar dentro de padrões mínimos de qualidade, conforme se constata, e já previamente destacado no início deste Parecer, nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, e nos artigos 3º e 4º da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional.

O parágrafo 1º do artigo 211 da CF indica claramente o papel da União em atuar no sentido de se buscar uma maior equalização de oportunidades educacionais, mediante um esforço de repasse de

recursos e assistência técnica aos entes federados, de forma a garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino: *A União organizará o sistema federal de ensino (...) e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade do ensino** mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.* (grifos nossos)

Já a LDB, em seu inciso IX do artigo 4º, especifica a necessidade de se definirem os insumos necessários para o alcance de padrões mínimos de qualidade, abaixo dos quais, afinal, se estaria ferindo o direito à aprendizagem adequada dos alunos: **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.**

Esses mandamentos exigem, portanto, a necessidade de se estabelecer o que são esses padrões mínimos e os insumos associados aos mesmos. O CAQi surge como uma resposta a esse inviolável direito, ou seja, o de garantir que cada cidadão desse país tenha acesso a uma educação de qualidade, ao apresentar com clareza os insumos necessários a esse direito.

Por compreender a importância dessa iniciativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, e pela sua função de elaborar diretrizes para uma educação de qualidade, o Conselho Nacional de Educação firmou, em 2008, parceria com a Campanha, para considerar o CAQi como uma estratégia de política pública para a educação brasileira, no sentido de vencer as históricas desigualdades de ofertas educacionais em nosso país. Em outras palavras, o CNE entende que a adoção do CAQi representa um passo decisivo no enfrentamento dessas diferenças e, portanto, na busca de uma maior equalização de oportunidades educacionais para todos.

4.2. Premissas do CAQi

4.2.1. Escolas de tempo parcial versus tempo integral

O CAQi representa um primeiro passo rumo à qualidade almejada, pois estabelece padrões mínimos de qualidade da Educação Básica por etapas e suas fases, e pela modalidade de escola de Educação do Campo, tomando por base a legislação vigente. É esperado, por ser o início de um processo, que o valor do CAQi aumente com o passar dos anos, a medida em que, por exemplo, em vez de uma escola de tempo parcial seja oferecida uma escola em tempo integral.

Na proposta atual, com exceção das Creches, todas as outras etapas da Educação Básica são consideradas para serem oferecidas em tempo parcial. Entretanto, a implantação gradual de uma escola de tempo integral deve fazer parte da agenda das políticas públicas para a educação em nosso país. Felizmente, estudos recentes^{3,8} mostram uma quantidade significativa de experiências das mais variadas formas e matizes de ampliação de jornada escolar para estudantes e professores. São experiências que vão desde o nível nacional, passando por diversos Estados e atingindo inúmeros Municípios. Experiências que vêm se ampliando gradativamente e que necessitam de um suporte técnico-financeiro para se firmar e se manter. Dentre os diversos estudos, Barros (2008)^{8(a)} mostra algumas experiências estaduais e municipais nesse sentido, indicadas nas Tabelas 11 e 12:

Tabela 11 - Exemplos de escolas estaduais com tempo escolar diário ampliado.*

Estados	Nº de Escolas Funcionando em Tempo Integral	Implantação	Jornada Escolar Diária
Amazonas	4 escolas	2001	10 horas
Goiás	32 escolas	2006	10 horas
Pernambuco**	48 escolas	2004	9 horas
Rio Grande do Sul	23 escolas	2004	7 horas
São Paulo	506 escolas	2006	9 horas
Santa Catarina	116 escolas	2003	Entre 7 e 9 horas
Sergipe	9 escolas	2006	9 horas e 40 minutos
Tocantins	11 escolas	2006	6 horas e 30 minutos

Fonte: Adaptado de BARROS, K.O. "A escola de tempo integral", 2008. ** MAGALHÃES, M. – Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ICE, 2009.

Tabela 12 - Exemplos de escolas municipais com tempo escolar diário ampliado

Municípios	Nº de Escolas em Tempo Integral	Ano de Implantação	Jornada Escolar Diária
Americana – SP	9 escolas	1991	10 horas
Araruama – RJ	5 escolas	2006	Entre 6 e 8 horas
Apucarana – PR	36 escolas	2001	9 horas e 30 min
Curitiba-- PR	97 escolas	1986*	Entre 6 e 8 horas
Cascavel – PR	8 escolas	2006	Entre 6 e 8 horas.
Goiânia-- GO	7 escolas	2005	10 horas e 20 min
Goianésia-- GO	7 escolas	2001	10 horas
Nova Iguaçu – RJ	16 escolas	2006	8 horas
Pato Branco – PR	26 escolas	1996	8 horas

Fonte: Adaptado de Barros, 2008;* com nova configuração em 2005.

Cabe ressaltar que a proposta de Escola de Tempo Integral, com carga horária diária variável, mais ampliada em relação ao tempo parcial, já vem sendo desenvolvida por um grande número de países há bastante tempo. A título de exemplo, a Tabela 13 mostra alguns deles. Um aspecto importante: nenhum desses países tem apenas quatro horas de trabalho escolar por dia, como acontece no Brasil. Para reverter esse quadro, foi promulgada pelo Congresso Brasileiro, em 14 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 que amplia a obrigatoriedade de estudos escolares dos 4 aos 17 anos, ou seja, da Pré-Escola ao Ensino Médio, devendo atingir a sua plenitude em 2016, quando se espera que todas as crianças e jovens dessa faixa etária estejam na escola.

Tabela 13 - Exemplos do tempo letivo em alguns países

Países	Ensino Fundamental (anos de estudo)	Horas Diárias de Trabalho
Alemanha	9 anos	Entre 6 e 8 horas
Argentina	10 anos	5 horas
Austrália	10 anos	6 horas e meia
Bolívia	8 anos	6 horas
Cuba	9 anos	Entre 5 e 8 horas e meia
Chile	12 anos	Entre 5 e 8 horas e meia
Espanha	10 anos	Entre 6 e 8 horas
Estados Unidos	10 anos	8 horas
Finlândia	9 anos	7 horas

Fonte: Adaptado de Barros, 2008

4.2.2. Padrões mínimos e fatores que mais impactam no cálculo do CAQi

O valor do CAQi foi calculado a partir dos insumos essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem **que levem gradualmente a uma educação de qualidade, que pode ser inicialmente aferida para um IDEB igual a 6**, como esperado pelo MEC. Esse valor do IDEB corresponde aos padrões atuais de qualidade dos países da comunidade europeia. No contexto do CAQi, os padrões mínimos podem ser definidos como aqueles que levam em conta, entre outros parâmetros, os seguintes:

1. Professores qualificados com remuneração adequada e compatível a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho, com regime de trabalho de 40 horas em tempo integral numa mesma escola. No cálculo do CAQi, fixou-se um adicional de 50% para os profissionais que atuam na escola e que possuem nível superior em relação aos demais profissionais que possuem nível médio com habilitação técnica; para aqueles que possuem apenas formação de Ensino Fundamental foi previsto um salário correspondente a 70% em relação àqueles de nível médio.

2. A existência de pessoal de apoio técnico e administrativo que assegure o bom funcionamento da escola, como a preparação da merenda, funcionamento da biblioteca, limpeza predial e setor de secretária da escola, por exemplo.

3. A existência de Creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de equipamentos adequados aos seus usuários.

4. A definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c) Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos. Assim, o CAQi foi construído, no que se refere ao número de salas e alunos, com as seguintes características: uma Creche com 130 crianças (10 salas e 10 turmas); uma Pré-Escola com 240 alunos (6 salas e 12 turmas); uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 480 alunos (10 salas e 18 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 600 alunos (10 salas e 20 turmas); uma escola de Ensino Médio com 900 alunos (15 salas e 30 turmas). Para as escolas nas áreas rurais, na modalidade de escola de Educação do Campo, as referências foram: uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 60 alunos (2 salas e 4 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 100 alunos (2 salas e 4 turmas). Esses dados são mostrados a seguir na Tabela 14.

Tabela 14 – Estimativa do número de alunos, classes, total de professores, número de salas de aula, alunos/classe, jornada diária do aluno e jornada semanal do professor por etapa da Educação Básica*

Etapa da Educação Básica	Nº de Alunos	Nº de Classes	Nº de Professores	Salas de Aula	Alunos por Classe	Jornada do Aluno (horas/dia)	Jornada Semanal do professor
Creche	130	10	20	10	13	10	40
Pré-Escola	240	12	12	06	22	05	40
E.F. – Anos iniciais	480	18	20	10	24	05	40
E.F. – Anos finais	600	20	20	10	30	05	40
Ensino Médio	900	30	30	15	30	05	40
E.F. – Anos iniciais (escola de Educação do Campo)	60	04	04	02	15	05	40
E.F. – Anos finais (escola de Educação do Campo)	100	04	04	02	25	05	40

*Para fixar a relação do número de alunos por turma, o CAQi tomou como referência a relação prevista no projeto original da LDB (substituto de Jorge Hage), assim como aquela para a Educação Infantil constante no documento Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil do MEC de 1988.

Em resumo, os fatores que mais impactam no cálculo do CAQi são: 1) tamanho da escola/Creche; 2) jornada dos alunos (tempo parcial versus tempo integral); 3) relação alunos/turma ou alunos/professor; 4) valorização dos profissionais do magistério, incluindo salário, plano de carreira e formação inicial e continuada.

No cálculo do CAQi, para cada etapa da Educação Básica, foram separados os custos de implantação (aquisição de terreno, construção do prédio, compra de equipamentos e material permanente) daqueles associados com os de manutenção e de atualização, necessários para assegurar as condições de oferta educacional de qualidade ao longo do tempo. Os primeiros custos, os

de implantação, são realizados de uma única vez, seria o que poderíamos chamar do “ano zero” do CAQi, os outros dois devem acontecer ano após ano.

4.3. Creche e escolas do CAQi

A seguir apresentamos as características mínimas para a construção, incluindo equipamentos, e insumos necessários ao funcionamento de Creches e Escolas, tomando como referência o estudo do CAQi.

4.3.1. Creche

4.3.1.1. Implantação: construção e equipamentos

A Tabela 15 apresenta as características do prédio para abrigar uma Creche para 120 crianças (13 crianças por turma), 20 professores com jornada de 30 horas semanais (24 delas dedicadas às crianças e as 6 restantes para planejamento, formação e avaliação). O modelo proposto corresponde a uma área de 915 m². A Tabela 16, por sua vez, mostra os equipamentos e materiais permanentes para a Creche com essas características.

Tabela 15 – Estrutura e características do prédio da Creche

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	10	30
2. Sala de direção/equipe	02	20
3. Sala de professores	01	15
4. Sala de leitura/biblioteca	01	45
5. Berçário	01	30
6. Refeitório	01	45
7. Lactário	01	20
8. Copa/Cozinha	01	15
9. Pátio coberto	01	200
10. Parque infantil	01	10
11. Banheiro de funcionários/professores	02	10
12. Banheiro de crianças	10	10
13. Sala de depósito	03	15
14. Salas de TV/Vídeo	01	30
15. Total (M ²)	-	915

Tabela 16 – Equipamentos e material permanente para Creche

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes	20
1.2. Conjunto de brinquedos para parquinho	01
2. Cozinha	
2.1. Congelador de 305 litros	01
2.2. Refrigerador de 270 litros	02
2.3. Fogão comum para lactário	01
2.4. Fogão industrial	01
2.5. Liquidificador industrial	01
2.6. Botijão de gás de 13 quilos	02



3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	01
3.3. Outros dicionários	01
3.4. Literatura infantil	1.200
3.5. Material complementar de apoio pedagógico	200
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojektor	01
4.2. Tela para retroprojektor	01
4.3. Televisor de 20 polegadas (10 salas de aula)	10
4.4. Videocassete	01
4.5. Suporte para vídeo e TV	10
4.6. DVD (10 salas de aula)	10
4.7. Máquina fotográfica	01
4.8. Aparelho de CD e rádio	10
5. Setor de informática	
5.1. Computador para administração/docentes	04
5.2. Impressora a laser	02
5.3. Copiadora multifuncional	01
5.4. Guilhotina	01
6. Mobiliária em geral	
6.1. Mobiliário infantil	120
6.2. Cadeiras	160
6.3. Mesa tipo escrivaninha	10
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	10
6.5. Armário madeira com 2 portas	10
6.6. Mesa de leitura	01
6.7. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.8. Armário com 2 portas para secretaria	01
6.9. Mesa para refeitório	05
6.10. Mesa para impressora	02
6.11. Mesa para computador	04
6.12. Estantes para biblioteca	04
6.13. Berços e colchões	30
6.14. Banheira com suporte	02
6.15. Quadro para sala	10
7. Aparelhos em geral	
7.1. Bebedouro elétrico	02
7.2. Circulador de ar	10
7.3. Máquina de lavar roupa	01
7.4. Secadora	01
7.5. Telefone	01

4.3.1.2. Insumos: manutenção e atualização

Após a sua implantação, seguindo as características apresentadas nas Tabelas 15 e a16, mostramos a seguir, na Tabela 17, os insumos básicos para o funcionamento dessa Creche.

Tabela 17 – Insumos de referência para o funcionamento da Creche projetada nas Tabelas 15 e 16

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40h)	03
Professor com Ensino Médio (40h)	17
2. Pessoal de gestão	
Direção	01
Secretária	01
Manutenção e infraestrutura	02
Coordenador pedagógico	01
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza	12
Materiais pedagógicos e brinquedos por criança	130
Projetos de ações pedagógicas por criança	130
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	02
Alimentos (5 refeições / dia por criança)	130
5. Custos na administração central	
Formação profissional	27
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
% do PIB per capita estimado pelo CAQI por criança	39,0%*

*Considerando o PIB per capita de 2008 de R\$ 15.240,00, o valor estimado para o aluno Creche/ano será de R\$ 5.943,60. Assim, para manter essa Creche de 130 alunos funcionando de acordo com os padrões mínimos do CAQI, será necessário um custo de manutenção e atualização anual de R\$ 772.668,00.

4.3.2. Pré-Escola

4.3.2.1. Implantação: construção e equipamentos

A Tabela 18 apresenta as características do prédio para abrigar a oferta de Pré-Escola para 240 crianças (20 crianças por turma) e 12 professores com jornada de 40 horas semanais.

O modelo proposto corresponde a uma área de 705 m². A Tabela 19, por sua vez, mostra os equipamentos e materiais permanentes para essa Pré-Escola com essas características.

Tabela 18 – Estrutura e características do prédio da Pré-Escola.

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	06	30
2. Sala de direção/equipe	02	20
3. Sala de professores	01	15
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	45
5. Refeitório	01	45
6. Copa/Cozinha	01	15
7. Quadra coberta	01	200



8. Parque infantil	01	10
9. Banheiro de funcionários/professores	02	10
10. Banheiro de alunos	06	10
11. Sala de depósito	03	15
12. Salas de TV/DVD	01	30
13. Total (m ²)	-	705

Tabela 19 – Equipamentos e material permanente para Pré-Escola.

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	25
1.2. Conjunto de brinquedos para parquinho	01
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	01
2.2. Geladeira de 270 litros	01
2.3. Fogão industrial	01
2.4. Liquidificador industrial	01
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	01
3.3. Outros dicionários	02
3.4. Literatura infantil	2.640
3.5. Material complementar de apoio pedagógico	100
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojeter	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	06
4.4. Suporte para TV e DVD	06
4.5. Aparelho de DVD	06
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	06
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para administração/docentes	05
5.2. Impressora jato de tinta	01
5.3. Impressora laser	01
5.4. Copiadora multifuncional	01
5.5. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	132
6.2. Cadeiras	132
6.3. Mesa tipo escrivaninha	06
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	06
6.5. Armário de madeira com 2 portas	06
6.6. Mesa para computador	05
6.7. Mesa de leitura	01



6.8. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.9. Armário com 2 portas para secretaria	01
6.10. Mesa para refeitório	07
6.11. Mesa para impressora	02
6.12. Estantes para biblioteca	09
6.13. Quadro para sala de aula	06
6.14. Bebedouro elétrico	02
6.15. Circulador de ar de parede	06
6.16. Máquina de lavar roupa	01
6.17 Máquina Secadora	01
6.18 Telefone	01

4.3.2.2. Insumos: manutenção e atualização

Após a sua implantação, seguindo as características apresentadas nas Tabelas 18 e 19, mostramos a seguir na Tabela 20 os insumos básicos para o funcionamento dessa Pré-Escola.

Tabela 20 – Insumos de referência para o funcionamento da Pré-Escola projetada nas Tabelas 18 e 19

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40h)	06
Professor com Ensino Médio (40h)	06
2. Pessoal de gestão escolar	
Direção	01
Secretária	01
Manutenção e infraestrutura	03
Coordenador pedagógico	01
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	240
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	240
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	02
Alimentos (refeição/dia)	240
5. Custos na administração central	
Formação profissional	20
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
% do PIB per capita estimado pelo CAQi por aluno	15,1%*

*Considerando o PIB per capita de 2008 de R\$ 15.240,00, o valor estimado para o aluno Pré-Escola/ano será de R\$ 2.301,24. Assim, para manter essa Pré-Escola de 240 alunos funcionando de acordo com os padrões mínimos do CAQI, será necessário um custo de manutenção e atualização anual de R\$ 552.297,60.

4.3.3. Escola de Ensino Fundamental – anos iniciais.

4.3.3.1. Implantação: construção e equipamentos

A Tabela 21 apresenta as características do prédio para abrigar a oferta de uma escola de Ensino Fundamental – 5 anos iniciais, para 480 alunos (24 alunos por turma) e 20 professores com jornada de 40 horas semanais. O modelo proposto corresponde a uma área de 1.150 m². A Tabela 22, por sua vez, mostra os equipamentos e materiais permanentes para essa escola de Ensino Fundamental – anos iniciais com essas características.

Tabela 21 – Estrutura e características do prédio da escola de Ensino Fundamental Anos iniciais

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	10	45
2. Sala de direção/equipe	02	20
3. Sala de professores	01	25
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80
5. Laboratório de informática	01	50
6. Laboratório de ciências	01	50
7. Refeitório	01	50
8. Copa/Cozinha	01	15
9. Quadra coberta	01	200
10. Parque infantil	01	20
11. Banheiros	04	20
12. Sala de depósito	03	15
13. Salas de TV/DVD	01	30
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	1.150

Tabela 22 – Equipamentos e material permanente para a escola de Ensino Fundamental Anos iniciais

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	25
1.2. Brinquedos para parquinho	01
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	01
2.2. Geladeira de 270 litros	01
2.3. Fogão industrial	01
2.4. Liquidificador industrial	01
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	02
3.3. Outros dicionários	25
3.4. Literatura infantil	4.000
3.5. Literatura infanto-juvenil	4.000
3.6. Paradidáticos	400

3.7. Material complementar de apoio pedagógico	160
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojektor	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	10
4.4. Suporte para TV e DVD	10
4.5. Aparelho de DVD	10
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	10
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	25
5.2. Computador para administração/docentes	06
5.3. Impressora jato de tinta	01
5.4. Impressora laser	01
5.5. Fotocopiadora	01
5.6. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	240
6.2. Cadeiras	240
6.3. Mesa tipo escrivaninha	10
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	10
6.5. Armário de madeira com 2 portas	10
6.6. Mesa para computador	31
6.7. Mesa de leitura	01
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.9. Armário com 2 portas	10
6.10. Mesa para refeitório	08
6.11. Mesa para impressora	02
6.12. Estantes para biblioteca	25
6.13. Quadro para sala de aula	10
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	05
6.15. Bebedouro elétrico	02
6.16. Circulador de ar de parede	10
6.17. Máquina de lavar roupa	01
6.18. Máquina Secadora	01
6.19. Telefone	01

4.3.3.2. Insumos: manutenção e atualização

Após a sua implantação, seguindo as características apresentadas nas Tabelas 21 e 22, mostramos a seguir na Tabela 23 os insumos básicos para o funcionamento dessa escola de Ensino Fundamental – anos iniciais.

Tabela 23 – Insumos de referência para o funcionamento da escola de Ensino Fundamental – anos iniciais, projetada nas Tabelas 21 e 22

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40h)	10

Professor com Ensino Médio (40h)	10
2. Pessoal de gestão escolar	
Direção	01
Secretária	01
Manutenção e infraestrutura	05
Coordenador pedagógico	01
Auxiliar de biblioteconomia	01
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	480
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	480
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	05
Alimentos (refeição/dia)	480
5. Custos na administração central	
Formação profissional	32
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
% do PIB per capita estimado pelo CAQi por aluno	14,4%*

*Considerando o PIB per capita de 2008 de R\$ 15.240,00, o valor estimado para o aluno de Ensino Fundamental – Anos iniciais/ano será de R\$ 2.194,56. Assim, para manter essa escola de 480 alunos funcionando de acordo com os padrões mínimos do CAQi, será necessário um custo de manutenção e atualização anual de R\$ 1.053.388,80.

4.3.4. Escola de Ensino Fundamental – anos finais

4.3.4.1. Implantação: construção e equipamentos

A Tabela 24 apresenta as características do prédio para abrigar a oferta de uma escola de Ensino Fundamental – 4 Anos finais, para 600 alunos (30 alunos por turma) e 20 professores com jornada de 40 horas semanais. O modelo proposto corresponde a uma área de

1.650 m². A Tabela 25, por sua vez, mostra os equipamentos e materiais permanentes para essa escola de Ensino Fundamental – anos finais com essas características.

Tabela 24 – Estrutura e características do prédio da Escola de Ensino Fundamental Anos finais

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	10	45
2. Sala de direção/equipe	04	20
3. Sala de professores	01	50
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	01	50
8. Refeitório	01	80
9. Copa/Cozinha	01	20
10. Quadra coberta	01	500



11. Banheiros	06	20
12. Sala de depósito	02	30
13. Salas de TV/DVD	01	50
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	1.650

Tabela 25 – Equipamentos e material permanente para a escola de Ensino Fundamental Anos finais

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	30
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	02
2.2. Geladeira de 270 litros	02
2.3. Fogão industrial	02
2.4. Liquidificador industrial	02
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	02
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	04
3.3. Outros dicionários	30
3.4. Literatura infanto-juvenil	3.000
3.5. Literatura brasileira	3.000
3.6. Literatura estrangeira	3.000
3.7. Paradidáticos	600
3.8. Material complementar de apoio pedagógico	200
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojeter	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	10
4.4. Suporte para TV e DVD	10
4.5. Aparelho de DVD	10
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	10
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	30
5.2. Computador para administração/docentes	08
5.3. Impressora jato de tinta	02
5.4. Impressora laser	02
5.5. Fotocopiadora	01
5.6. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	300
6.2. Cadeiras	300
6.3. Mesa tipo escrivaninha	10
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	10
6.5. Armário de madeira com 2 portas	10

6.6 Mesa para computador	38
6.7. Mesa de leitura	04
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	02
6.9. Armário com 2 portas	10
6.10. Mesa para refeitório	10
6.11. Mesa para impressora	04
6.12. Estantes para biblioteca	25
6.13. Quadro para sala de aula	10
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	10
6.15. Bebedouro elétrico	04
6.16. Circulador de ar de parede	10
6.17. Máquina de lavar	01
6.18 Telefone	02

4.3.4.2. Insumos: manutenção e atualização

Após a sua implantação, seguindo as características apresentadas nas Tabelas 24 e 25, mostramos a seguir na Tabela 26 os insumos básicos para o funcionamento dessa escola de Ensino Fundamental – anos finais do CAQi.

Tabela 26 – Insumos de referência para o funcionamento da escola de Ensino Fundamental – anos finais, projetada nas Tabelas 24 e 25

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	20
2. Pessoal de gestão escolar	
Direção	01
Secretária	01
Manutenção e infraestrutura (nível de E.F.)	04
Manutenção e infraestrutura (nível de E.M.)	02
Coordenador pedagógico	01
Bibliotecário	01
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	600
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	600
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	06
Alimentos (refeição/dia)	600
5. Custos na administração central	
Formação profissional	30
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
% do PIB per capita estimado pelo CAQi por aluno	14,1%*

*Considerando o PIB *per capita* de 2008 de R\$ 15.240,00, o valor estimado para o aluno de Ensino Fundamental – Anos finais/ano será de R\$ 2.148,84. Assim, para manter essa escola de 600 alunos funcionando de acordo com os padrões mínimos do CAQI, será necessário um custo de manutenção e atualização anual de R\$ 1.289.304,00.

4.3.5. Escola de Ensino Médio

4.3.5.1. Implantação: construção e equipamentos

A Tabela 27 apresenta as características do prédio para abrigar a oferta de uma escola de Ensino Médio para 900 alunos (30 alunos por turma) e 30 professores com jornada de 40 horas semanais. O modelo proposto corresponde a uma área de 2.080 m². A Tabela 28, por sua vez, mostra os equipamentos e materiais permanentes para essa Escola de Ensino Médio com essas características.

Tabela 27 – Estrutura e características do prédio da escola de Ensino Médio

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	15	45
2. Sala de direção/equipe	02	30
3. Sala de equipe pedagógica	02	30
3. Sala de professores	01	50
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	100
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	03	50
8. Refeitório	01	80
9. Copa/Cozinha	01	25
10. Quadra coberta	01	500
11. Banheiros	08	20
12. Sala de depósito	02	30
13. Salas de TV/DVD	01	50
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	2.080

Tabela 28 – Equipamentos e material permanente para a escola de Ensino Médio

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para Educação Física)	30
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	02
2.2. Geladeira de 270 litros	02
2.3. Fogão industrial	02
2.4. Liquidificador industrial	02
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	04
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	03
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	06
3.3. Outros dicionários	30
3.4. Literatura brasileira	4.500
3.5. Literatura estrangeira	4.500
3.6. Paradidáticos	900



3.7. Material complementar de apoio pedagógico	300
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojektor	03
4.2. Tela para projeção	03
4.3. Televisor de 20 polegadas	15
4.4. Suporte para TV e DVD	15
4.5. Aparelho de DVD	15
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	15
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	31
5.2. Computador para administração/docentes	08
5.3. Impressora jato de tinta	04
5.4. Impressora laser	02
5.5. Fotocopiadora	01
5.6. Copiadora Multifuncional	01
5.7. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	450
6.2. Cadeiras	450
6.3. Mesa tipo escrivaninha	15
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	15
6.5. Armário de madeira com 2 portas	15
6.6. Mesa para computador	30
6.7. Mesa de leitura	08
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	02
6.9. Armário com 2 portas	10
6.10. Mesa para refeitório	12
6.11. Mesa para impressora	06
6.12. Estantes para biblioteca	34
6.13. Quadro para sala de aula	15
6.14. Kit de Biologia (p/ 40 alunos)	10
6.15. Kit de Química (p/ 40 alunos)	10
6.16. Kit de Física (p/ 40 alunos)	10
6.17. Bebedouro elétrico	04
6.18. Circulador de ar de parede	15
6.19. Máquina de lavar	01
6.20. Telefone	03

4.3.5.2. Insumos: manutenção e atualização

Após a sua implantação, seguindo as características apresentadas nas Tabelas 27 e 28, mostramos a seguir na Tabela 29 os insumos básicos para o funcionamento dessa escola de Médio do CAQi.

Tabela 29 – Insumos de referência para o funcionamento da escola de Ensino Médio projetada nas Tabelas 27 e 28

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40h)	30
2. Pessoal de gestão escolar	
Direção	02
Secretária	04
Manutenção e infraestrutura (nível de E.F.)	04
Manutenção e infraestrutura (nível de E.M.)	04
Coordenador pedagógico	02
Bibliotecário	02
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	900
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	900
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	08
Alimentos (refeição/dia)	900
5. Custos na administração central	
Formação profissional	48
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por aluno	14,5%*

*Considerando o PIB *per capita* de 2008 de R\$ 15.240,00, o valor estimado para o aluno de Ensino Médio/ano será de R\$ 2.209,80. Assim, para manter essa escola de 900 alunos funcionando de acordo com os padrões mínimos do CAQi, será necessário um custo de manutenção e atualização anual de R\$ 1.988.820,00.

4.3.6. Educação do Campo

A elaboração das matrizes do CAQi para a modalidade da Educação do Campo, tanto para os anos iniciais como para os anos finais do Ensino Fundamental, levou em conta dois fatores que impactam no Custo Aluno Qualidade Inicial: a) o tamanho: as escolas do campo são, em geral, pequenas, bem menores do que as urbanas. Essas escolas geralmente não possuem direção própria nem funcionários e, na sua grande maioria, são unidocentes, ou seja, um mesmo professor leciona simultaneamente para alunos de diferentes anos iniciais do Ensino Fundamental; b) o outro fator, que impacta nos custos fixos, refere-se ao transporte escolar.

Os professores das escolas do campo, além da tarefa de ensinar, também têm a responsabilidade pela organização e gestão escolar. Assim, esses professores recebem um adicional salarial de 30%. A limpeza é de responsabilidade de um funcionário, que também assume a alimentação escolar. Considerando o maior número de alunos para os anos finais, foi previsto um funcionário para a secretaria e outro para manutenção e conservação predial.

4.3.6.1. Escola de Educação do Campo –Ensino Fundamental (anos iniciais) 4.3.6.1.1. Implantação: construção e equipamentos

A Tabela 30 apresenta as características do prédio para abrigar a oferta de uma escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos iniciais, para 60 alunos (15 alunos por turma) e 4 professores com jornada de 40 horas semanais. O modelo proposto corresponde a uma área de 365 m². A Tabela 31, por sua vez, mostra os equipamentos e materiais permanentes para essa escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos iniciais com essas características.

Tabela 30 – Estrutura e características do prédio da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos iniciais.

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	02	45
2. Sala de direção/equipe	01	20
3. Sala de professores	01	25
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80
5. Laboratório de informática	01	50
6. Laboratório de ciências	01	50
7. Refeitório	01	30
8. Copa/Cozinha	01	15
9. Quadra coberta	01	125
10. Parque infantil	01	20
11. Banheiros	02	10
12. Sala de depósito	01	15
13. Salas de TV/DVD	01	30
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	365

Tabela 31. – Equipamentos e material permanente para a escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos iniciais

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	15
1.2. Brinquedos para parquinho	01
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	01
2.2. Geladeira de 270 litros	01
2.3. Fogão industrial	01
2.4. Liquidificador industrial	01
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	02
3.3. Outros dicionários	15
3.4. Literatura infantil	600
3.5. Literatura infanto-juvenil	600
3.6. Paradidáticos	60



3.7. Material complementar de apoio pedagógico	40
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojektor	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	02
4.4. Suporte para TV e DVD	02
4.5. Aparelho de DVD	02
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	02
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	15
5.2. Computador para administração/docentes	01
5.3. Impressora a laser	01
5.4. Fotocopiadora	01
5.5. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	30
6.2. Cadeiras	30
6.3. Mesa com 03 gavetas	02
6.4. Arquivo de aço com 3 gavetas	02
6.5. Armário de madeira com 2 portas	02
6.6. Mesa para computador	19
6.7. Mesa de leitura	01
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.9. Armário com 2 portas	01
6.10. Mesa para refeitório	01
6.11. Mesa para impressora	01
6.12. Estantes para biblioteca	04
6.13. Quadro para sala de aula	06
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	05
6.15. Bebedouro elétrico	01
6.16. Circulador de ar de parede	02
6.17. Máquina de lavar roupa	01
6.18. Máquina Secadora	01
6.19. Telefone	01

4.3.6.1.2. Insumos: manutenção e atualização

Após a sua implantação, seguindo as características apresentadas nas Tabelas 30 e 31, mostramos a seguir na Tabela 32 os insumos básicos para o funcionamento dessa escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos iniciais.

Tabela 32 – Insumos de referência para o funcionamento da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos iniciais, projetada nas Tabelas 30 e 31

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	02
Professor com Ensino Médio (40h)	02



2. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	60
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	60
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
3. Alimentação	
Merendeira/limpeza	01
Alimentos (refeição/dia)	65
4. Custos na administração central	
Formação profissional	05
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
5. Transporte Escolar	35
% do PIB per capita estimado pelo CAQi por aluno	23,8%*

*Considerando o PIB per capita de 2008 de R\$ 15.240,00, o valor estimado para o aluno da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos iniciais/ano será de R\$ 3.627,12. Assim, para manter essa escola de 60 alunos funcionando de acordo com os padrões mínimos do CAQi, será necessário um custo de manutenção e atualização anual de R\$ 217.627,20.

4.3.6.2. Escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais 4.3.6.2.1. Implantação: construção e equipamentos

A Tabela 33 apresenta as características do prédio para abrigar a oferta de uma escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais para 100 alunos (25 alunos por turma) e 4 professores com jornada de 40 horas semanais. O modelo proposto corresponde a uma área de 560 m². A Tabela 34, por sua vez, mostra os equipamentos e materiais permanentes para essa escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais com essas características.

Tabela 33 – Estrutura e características do prédio da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	02	45
2. Sala de direção/equipe	01	20
3. Sala de professores	01	25
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	01	50
8. Refeitório	01	50
9. Copa/Cozinha	01	15
10. Quadra coberta	01	200
11. Banheiros	02	10
12. Sala de depósito	01	15
13. Salas de TV/DVD	01	30
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	560

Tabela 34 – Equipamentos e material permanente para a escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	20
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	01
2.2. Geladeira de 270 litros	01
2.3. Fogão industrial	01
2.4. Liquidificador industrial	01
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	02
3.3. Outros dicionários	20
3.4. Literatura infanto-juvenil	800
3.5. Literatura brasileira	800
3.6. Literatura estrangeira	800
3.7. Paradidáticos	100
3.8. Material complementar de apoio pedagógico	100
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojektor	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	02
4.4. Suporte para TV e DVD	02
4.5. Aparelho de DVD	02
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	02
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	25
5.2. Computador para administração/docentes	01
5.3. Impressora a laser	01
5.4. Fotocopiadora	01
5.5. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	50
6.2. Cadeiras	50
6.3. Mesa com 03 gavetas	02
6.4. Arquivo de aço com 3 gavetas	02
6.5. Armário de madeira com 2 portas	02
6.6. Mesa para computador	25
6.7. Mesa de leitura	01
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.9. Armário com 2 portas	01
6.10. Mesa para refeitório	02
6.11. Mesa para impressora	01
6.12. Estantes para biblioteca	04

6.13. Quadro para sala de aula	06
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	05
6.15. Bebedouro elétrico	01
6.16. Circulador de ar de parede	02
6.17. Máquina de lavar roupa	01
6.18 Máquina Secadora	01
6.19 Telefone	01

4.3.6.2.2. Insumos: manutenção e atualização

Após a sua implantação, seguindo as características apresentadas nas Tabelas 33 e 34, mostramos a seguir na Tabela 35 os insumos básicos para o funcionamento dessa escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais.

Tabela 35 – Insumos de referência para o funcionamento da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais, projetada nas Tabelas 33 e 34

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	04
2. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	100
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	100
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
3. Alimentação	
Merendeira/limpeza	01
Alimentos (refeição/dia)	105
4. Custos na administração central	
Formação profissional	07
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
5. Transporte Escolar	100
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por aluno	18,2%*

*Considerando o PIB *per capita* de 2008 de R\$ 15.240,00, o valor estimado para o aluno da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais/ano será de R\$ 2.773,68. Assim, para manter essa escola de 100 alunos funcionando de acordo com os padrões mínimos do CAQi, será necessário um custo de manutenção e atualização anual de R\$ 277.368,00.

Não foram incluídas no estudo outras modalidades da Educação Básica, além da escola de Educação do Campo, para as quais, dependendo de sua natureza e de normas específicas, pode ser utilizada referência similar para a construção das respectivas matrizes de padrões mínimos de qualidade.

4.4. Síntese e conclusão

A seguir, na Tabela 36, é apresentado quadro sintetizando dados apresentados:

Tabela 36 – Síntese geral das Creches e escolas do CAQi

Etapa da Educação Básica	Tamanho médio (alunos)	Jornada diária dos alunos (horas)	Média de alunos por turma	Número de professores	Custo Total (% do PIB per capita)*
Creche	130	10	13	20	39,0%
Pré-Escola	240	05	22	12	15,1%
Ensino Fundamental – anos iniciais	480	05	24	20	14,4%
Ensino Fundamental – anos finais	600	05	30	20	14,1%
Ensino Médio	900	05	30	30	14,5%
Ensino Fundamental – anos iniciais (Educação do Campo)	60	05	15	04	23,8%
Ensino Fundamental – anos finais (Educação do Campo)	100	05	25	04	18,2%

*Esse custo se refere ao de manutenção e atualização anual, após a implantação da Creche ou da escola do CAQi.

Não obstante os dados do Investimento Público Direto em Educação (IPDE), mostrados na Tabela 8, que indicam o esforço total da União, Estados e Municípios na área de educação, eles, por sua vez, não retratam quanto desse investimento, de fato, chega à escola. Uma parte significativa, por exemplo, é gasta com o funcionamento da máquina pública. Também no IPDE se inserem investimentos em projetos complementares aplicados ao setor da educação, que não estão diretamente relacionados aos insumos necessários a manutenção da escola. Uma vez que o CAQi tem o foco nesses insumos, uma melhor e mais justa comparação deve ser feita com os valores aplicados no FUNDEB. Isto é agora mostrado na Tabela 37.

Tabela 37 – Comparação entre os valores estimados pelo CAQi, para cada uma das etapas da Educação Básica, e os valores aplicados pelo FUNDEB/2008 por aluno/ano. Valores em Reais (R\$)

Etapa da Educação Básica	Valores previstos pelo CAQi – ano 2008	FUNDEB – 2008^a	Δ (CAQi – FUNDEB)
Creche	5.943,60	1.251,00	+4.692,60
Pré-Escola	2.301,24	1.024,00	+1.277,24
Ensino Fundamental – anos iniciais	2.194,56	1.137,00	+1.057,56
Ensino Fundamental – anos finais	2.148,84	1.251,00	+933,84
Ensino Médio	2.209,80	1.365,00	+844,80
Ensino Fundamental – Educação do Campo – anos iniciais	3.627,12	1.194,00	+2.433,12

Ensino Fundamental – Educação do Campo – anos finais	2.773,68	1.308,00	+1.465,68
--	----------	----------	-----------

Referência 8(b)

Notadamente, esses números revelam que as maiores diferenças são verificadas na Educação Infantil, mais precisamente na Creche, e no Ensino Fundamental – anos iniciais da escola de Educação do Campo.

O estudo aqui apresentado mostra claramente que a educação de qualidade para todos os brasileiros é ainda um desafio a ser vencido, na medida em que, além das demandas atuais, tem-se uma enorme dívida histórica educacional com a Nação. Nesse contexto, os desafios que se apresentam podem ser resumidos por:

1. Desafio do acesso: universalizar a Pré-Escola e o Ensino Médio, em consonância com a Constituição Federal, alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, promulgada em novembro de 2009.
2. Desafio da equidade: reduzir a enorme diferença entre escolas, com relação às suas respectivas condições de infraestrutura.
3. Desafio da valorização do magistério: i) implantar Planos de Cargos e Carreira para os profissionais da educação, nos termos da Constituição Federal (inciso V e parágrafo único do artigo 206), das Leis nº 9.394/96 (§ 1º do artigo 8º e artigo 67), nº 11.494/2007 (artigo 40) e nº 11.738/2008 (artigo 6º), bem como do Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2009; ii) fazer cumprir a Lei nº 11.738/2008, que estabelece o piso nacional salarial para os profissionais da educação e hora-atividade para o docente; e iii) promover uma formação adequada inicial e continuada desses profissionais.
4. Desafio da aprendizagem: assegurar que os Estados, Distrito Federal e Municípios alcancem, nos próximos dez anos, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6,0, o que representa que pelo menos 70% dos nossos alunos aprendam o esperado ao final de cada etapa da Educação Básica, tanto em língua portuguesa como em matemática.
5. Desafio do financiamento e da gestão: introduzir um **padrão de qualidade inicial** para as escolas públicas brasileiras, agregado a um financiamento adequado e compatível com as exigências da sociedade contemporânea e, por fim, melhorar a qualidade da gestão da educação, tanto da escola quanto dos sistemas educacionais.

Para a conquista da educação de qualidade social para todos, é essencial que os sistemas de ensino da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios adotem como política pública a referência dos padrões mínimos do CAQi, estabelecendo diretrizes e metas, mediante planos de ação orgânicos e articulados em regime de colaboração, como instrumentos de melhoria e modernização da gestão educacional. Essa política deve ser implantada até 2016, ano em que deve se completar a implementação da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, nos termos do artigo 6º da Emenda Constitucional nº 59/2009.

Nesse sentido, para sua efetivação torna-se necessário que os governos, nas suas esferas de responsabilidade, assegurem os insumos previstos no CAQi para todas as escolas públicas de Educação Básica, prevendo-os nos respectivos Planos de Educação, Planos Plurianuais e Leis Orçamentárias, e garantindo o controle social de sua execução.

Recomenda-se, por fim, assegurar que o investimento mínimo em educação pública siga o crescimento mínimo de 0,2% do PIB ao ano, o que equivale a um aumento de 1% do PIB em cinco anos, para fazer face ao inviolável direito da educação de qualidade para todos os brasileiros.

II – VOTO DO RELATOR

A Comissão constituída pela Portaria CNE/CEB nº 3/2008, composta pelos conselheiros César Callegari (Presidente), José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos (Relator) e Regina Vinhaes Gracindo, aprovou o presente Parecer, que é submetido à apreciação da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com Projeto de Resolução em anexo, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica Pública, mediante a adoção do **Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), como referência para a construção de matriz de padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica pública no Brasil.**

Brasília (DF), 5 de maio de 2010

III – DECISÃO DA CÂMARA

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

Sala das Sessões, em 5 de maio de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto no § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, com base no § 1º do artigo 8º, no § 1º do artigo 9º e no artigo 90 da Lei nº 9.394/96, e com fundamento no inciso VII do artigo 206 e do § 1º do artigo 211 da Constituição Federal, assim como no inciso IX, do artigo 3º e no inciso IX, do artigo 4º da Lei nº 9.394/96, bem como no Parecer CNE/CEB nº/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de ... de ... de 2010,

CONSIDERANDO

Que a Constituição Federal, no artigo 206, inciso VII, e artigo 211, § 1º, e a Lei nº 9.394/1996 (LDB), no artigo 3º, inciso IX, e artigo 4º, inciso IX, asseguram que o ensino oferecido nas escolas públicas deve se processar dentro de padrões mínimos de qualidade;

Que a Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nas alíneas “a”, “b” e “g” do § 1º do artigo 9º, atribui à Câmara de Educação Básica examinar os problemas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial e do Ensino Médio e Tecnológico e oferecer sugestões para sua solução, analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados e analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à Educação Básica;

Que, para o necessário estabelecimento de padrões mínimos de qualidade previstos na CF e na LDB, e os insumos associados aos mesmos, o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), conforme estudos desenvolvidos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, responde a esse direito, constituindo-se em estratégia de política pública para a educação brasileira para vencer as históricas desigualdades de ofertas educacionais, buscando equalização de oportunidades educacionais para todos,

RESOLVE:

Título I Construção de uma educação de qualidade Capítulo I Educação de qualidade

Art. 1º A presente Resolução estabelece normas para aplicação do inciso IX, do artigo 4º, da Lei nº 9.394/96 (LDB), mediante a adoção do **Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi)**, como referência para a construção de matriz de **Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica pública no Brasil**, que deve ser observada e considerada pelos agentes públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios quando da elaboração dos respectivos Planos de Educação, dos Planos Plurianuais, das leis orçamentárias anuais que fixam despesas e receitas para o financiamento dos programas educacionais, assim como na elaboração, execução, acompanhamento e controle social desses programas.

Art. 2º Educação de qualidade para todos, com pleno acesso, inclusão, permanência e sucesso dos sujeitos das aprendizagens na escola, é estratégia importante para a construção de um país mais justo e igualitário, sendo preciso construir um Sistema Nacional de Educação, no qual, atendendo às suas singularidades, as escolas de todas as regiões do país ofereçam as mesmas condições mínimas de ensino.

Parágrafo único. Os desafios para a construção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros exige que os sistemas de ensino, em regime de colaboração, promovam a valorização dos profissionais da educação, o financiamento e a gestão da educação.

Capítulo II

Valorização dos profissionais da educação

Art. 3º Vencer o desafio da valorização dos profissionais da educação exige valorizar sua remuneração, instituir planos de carreira, promover formação inicial e continuada e propiciar adequadas condições de trabalho.

§ 1º A remuneração dos professores deve ser compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação.

§ 2º A valorização dos professores exige compatibilização de remuneração, a partir do piso salarial profissional nacional do magistério público.

§ 3º As medidas de valorização do magistério devem tornar a carreira docente mais atraente para os egressos do Ensino Médio.

Art. 4º Deve-se implementar jornada de 40 (quarenta) horas semanais para os profissionais da educação, em tempo integral em uma mesma escola, com demais condições adequadas de trabalho e infraestrutura.

Capítulo III

Financiamento da Educação Básica

Art. 5º O atendimento aos compromissos constitucionais da equidade e da qualidade da Educação Básica Pública, com oferta obrigatória ampliada para todos, dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, exige a definição de percentual do investimento público direto em educação por estudante/ano na Educação Básica em relação ao PIB *per capita*, por fase, etapa e modalidade.

Parágrafo único. Para os insumos necessários ao funcionamento de creche ou escola, de acordo com os padrões mínimos do CAQi, resultam diferentes percentuais do PIB *per capita* estimado por aluno.

Capítulo IV

Gestão democrática da Educação Básica

Art. 6ª A atuação profissional dos gestores da Educação Básica é pré-requisito chave para a gestão democrática das escolas e dos sistemas, como importante fator para promoção da qualidade.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios devem estabelecer diretrizes e metas, em regime de colaboração, visando à qualidade do ensino público, mediante planos articulados de ação, como instrumentos de modernização da gestão escolar.

Título II

Padrões Mínimos de Qualidade

Capítulo I

Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi)

Art. 7º A identificação dos insumos essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que levem gradualmente a uma educação de qualidade, que pode ser inicialmente aferida para um IDEB igual a 6, é a base de cálculo para o valor do CAQi.

Art. 8º No contexto do CAQi, os padrões mínimos podem ser definidos como aqueles que levam em conta, entre outros parâmetros:

I– professores e pessoal de apoio técnico e administrativo que assegurem o bom funcionamento da escola, com remuneração adequada;

II– Creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e de equipamentos adequados;

III– definição de relação adequada entre número de alunos por turma e por professor, e número de salas e de alunos.

§ 1º No Anexo I é apresentada Tabela de referência para decisões dos órgãos do Poder Público, com estimativa do número de alunos, classes, total de professores, número de salas de aula, alunos por

classe, jornada diária do aluno e jornada semanal do professor por fase e etapa da Educação Básica e da modalidade escola de Educação do Campo.

§ 2º Para outras modalidades da Educação Básica, dependendo de sua natureza e de normas específicas, pode ser utilizada referência similar para a construção das respectivas matrizes de padrões mínimos de qualidade.

Art. 9º A Tabela A do Anexo II apresenta as características mínimas necessárias para o pleno funcionamento de Creche, incluindo equipamentos e insumos, tendo como referência unidade com área de 915 m², para 120 crianças (13 crianças por turma), 20 professores com jornada de 30 horas semanais (24 horas dedicadas às crianças e as 6 restantes para planejamento, formação e avaliação).

Parágrafo único. A Tabela B do Anexo II apresenta os equipamentos e materiais permanentes para Creche com essas características.

Art. 10 A Tabela A do Anexo III apresenta as características mínimas necessárias para o pleno funcionamento de Pré-Escola, incluindo equipamentos e materiais, tendo como referência unidade com área de 705 m², para 240 crianças (20 crianças por turma) e 12 professores com jornada de 40 horas semanais.

Parágrafo único. A Tabela B do Anexo III apresenta os equipamentos e materiais permanentes para Pré-Escola com essas características.

Art. 11 A Tabela A do Anexo IV apresenta as características mínimas necessárias para o pleno funcionamento de escola de Ensino Fundamental (5 anos iniciais), incluindo equipamentos e materiais, tendo como referência uma unidade com área de 1.150 m², para 480 alunos (24 alunos por turma) e 20 professores com jornada de 40 horas semanais.

Parágrafo único. A Tabela B do Anexo IV apresenta os equipamentos e materiais permanentes para escola de Ensino Fundamental (anos iniciais), com essas características.

Art. 12 A Tabela A do Anexo V apresenta as características mínimas necessárias para o pleno funcionamento de escola de Ensino Fundamental (4 anos finais), incluindo equipamentos e materiais, tendo como referência uma unidade com área de 1.650 m², para 600 alunos (30 alunos por turma) e 20 professores com jornada de 40 horas semanais.

Parágrafo único. A Tabela B do Anexo V apresenta os equipamentos e materiais permanentes para escola de Ensino Fundamental (anos finais), com essas características.

Art. 13 A Tabela A do Anexo VI apresenta as características mínimas necessárias para o pleno funcionamento de escola de Ensino Médio, incluindo equipamentos e materiais, tendo como referência uma unidade com área de 2.080 m², para 900 alunos (30 alunos por turma) e 30 professores com jornada de 40 horas semanais.

Parágrafo único. A Tabela B do Anexo VI apresenta os equipamentos e materiais permanentes para escola de Ensino Médio, com essas características.

Art. 14 A Tabela A do Anexo VII apresenta as características mínimas necessárias para o pleno funcionamento de escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental (5 anos iniciais), incluindo equipamentos e materiais, tendo como referência uma unidade com área de 365 m², para 60 alunos (15 alunos por turma) e 4 professores com jornada de 40 horas semanais.

Parágrafo único. A Tabela B do Anexo VII apresenta os equipamentos e materiais permanentes para escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental (anos iniciais), com essas características.

Art. 15 A Tabela A do Anexo VIII apresenta as características mínimas necessárias para o pleno funcionamento de escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental (4 anos finais), incluindo equipamentos e materiais, tendo como referência uma unidade com área de 560 m², para 100 alunos (25 alunos por turma) e 4 professores com jornada de 40 horas semanais.

Parágrafo único. A Tabela B do Anexo VIII apresenta os equipamentos e materiais permanentes para escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental (anos finais), com essas características.

Capítulo II

Custo Aluno Qualidade Inicial em percentual do PIB per capita

Art. 16 Os insumos básicos para o funcionamento, manutenção e atualização de Creche ou escola, de acordo com os padrões mínimos do CAQi e após sua implantação com as características indicadas, têm como referência o custo total estimado por aluno, expresso em percentual do PIB *per capita*:

I – Creche: 39,0%;

II– Pré-Escola: 15,1%;

III– Ensino Fundamental (anos iniciais): 14,4%;

IV– Ensino Fundamental (anos finais): 14,1%;

V– Ensino Médio: 14,5%;

VI– Ensino Fundamental – escola de Educação do Campo (anos iniciais): 23,8%;

VII– Ensino Fundamental – escola de Educação do Campo (anos finais): 18,2%;

§ 1º A elaboração das matrizes para as escolas de Educação do Campo levou em conta dois fatores que impactam no Custo Aluno Qualidade Inicial: tamanho menor que as escolas urbanas e necessário transporte escolar.

§ 2º A Tabela C dos Anexos II a VIII explicita essa referência, por fase, etapa e modalidade de escola de Educação do Campo, visando à qualidade da oferta da Educação Básica pelo Poder Público.

Título III Disposições Finais

Art. 17 Para a conquista da educação de qualidade social para todos, é essencial que os sistemas de ensino da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios adotem como política pública a referência dos padrões mínimos do CAQi, estabelecendo diretrizes e metas, mediante planos de ação orgânicos e articulados em regime de colaboração, como instrumentos de melhoria e modernização da gestão educacional.

§ 1º Esta política deve ser implantada até 2016, ano em que deve se completar a implementação da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, nos termos do artigo 6º da Emenda Constitucional nº 59/2009.

§ 2º Para sua efetivação torna-se necessário que os governos, nas suas esferas de responsabilidade, assegurem os insumos previstos no CAQi para todas as escolas públicas de Educação Básica, prevendo-os nos respectivos Planos de Educação, Planos Plurianuais e Leis Orçamentárias, e garantindo o controle social de sua execução.

Art. 18 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO I

Estimativa do Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica.*

Etapa da Educação Básica	Nº de Alunos	Nº de Classes	Nº de Professores	Salas de Aula	Alunos por Classe	Jornada do Aluno (horas/dia)	Jornada Semanal do professor
Creche	130	10	20	10	13	10	40
Pré-Escola	240	12	12	06	22	05	40
E.F. anos iniciais	480	18	20	10	24	05	40
E.F. anos finais	600	20	20	10	30	05	40
Ensino Médio	900	30	30	15	30	05	40
E.F. Educação do Campo anos iniciais	60	04	04	02	15	05	40
E.F. Educação do Campo anos finais	100	04	04	02	25	05	40

*Para fixar a relação do número de alunos por turma, o CAQi tomou como referência a relação prevista no projeto original da LDB (substitutivo de Jorge Hage), assim como aquela para a educação infantil constante no documento Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil do MEC de 1988.



ANEXO II CRECHE

A - Estrutura e características do prédio da Creche

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	10	30
2. Sala de direção/equipe	02	20
3. Sala de professores	01	15
4. Sala de leitura/biblioteca	01	45
5. Berçário	01	30
6. Refeitório	01	45
7. Lactário	01	20
8. Copa/Cozinha	01	15
9. Pátio coberto	01	200
10. Parque infantil	01	10
11. Banheiro de funcionários/professores	02	10
12. Banheiro de crianças	10	10
13. Sala de depósito	03	15
14. Salas de TV/Vídeo	01	30
15. Total (m ²)	-	915

B - Equipamentos e material permanente para Creche

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes	20
1.2. Conjunto de brinquedos para parquinho	01
2. Cozinha	
2.1. Congelador de 305 litros	01
2.2. Refrigerador de 270 litros	02
2.3. Fogão comum para lactário	01
2.4. Fogão industrial	01
2.5. Liquidificador industrial	01
2.6. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	01
3.3. Outros dicionários	01
3.4. Literatura infantil	1.200
3.5. Material complementar de apoio pedagógico	200
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojeter	01
4.2. Tela para retroprojeter	01
4.3. Televisor de 20 polegadas (10 salas de aula)	10
4.4. Videocassete	01
4.5. Suporte para vídeo e TV	10
4.6. DVD (10 salas de aula)	10



4.7. Máquina fotográfica	01
4.8. Aparelho de CD e rádio	10
5. Setor de informática	
5.1. Computador para administração/docentes	04
5.2. Impressora a laser	02
5.3. Copiadora multifuncional	01
5.4. Guilhotina	01
6. Mobiliária em geral	
6.1. Mobiliário infantil	120
6.2. Cadeiras	160
6.3. Mesa tipo escrivaninha	10
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	10
6.5. Armário madeira com 2 portas	10
6.6. Mesa de leitura	01
6.7. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.8. Armário com 2 portas para secretaria	01
6.9. Mesa para refeitório	05
6.10. Mesa para impressora	02
6.11. Mesa para computador	04
6.12. Estantes para biblioteca	04
6.13. Berços e colchões	30
6.14. Banheira com suporte	02
6.15. Quadro para sala	10
7. Aparelhos em geral	
7.1. Bebedouro elétrico	02
7.2. Circulador de ar	10
7.3. Máquina de lavar roupa	01
7.4. Secadora	01
7.5. Telefone	01

C - Insumos de referência para o funcionamento da Creche

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	03
Professor com Ensino Médio (40h)	17
2. Pessoal de gestão	
Direção	01
Secretária	01
Manutenção e infraestrutura	02
Coordenador pedagógico	01
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza	12
Materiais pedagógicos e brinquedos por criança	130
Projetos de ações pedagógicas por criança	130
Material de escritório (mês)	12



Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	02
Alimentos (5 refeições / dia por criança)	130
5. Custos na administração central	
Formação profissional	27
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por criança	39,0%

ANEXO III PRÉ-ESCOLA

A - Estrutura e características do prédio da Pré-Escola

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	06	30
2. Sala de direção/equipe	02	20
3. Sala de professores	01	15
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	45
5. Refeitório	01	45
6. Copa/Cozinha	01	15
7. Quadra coberta	01	200
8. Parque infantil	01	10
9. Banheiro de funcionários/professores	02	10
10. Banheiro de alunos	06	10
11. Sala de depósito	03	15
12. Salas de TV/DVD	01	30
13. Total (m ²)	-	705

B - Equipamentos e material permanente para Pré-Escola

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	25
1.2. Conjunto de brinquedos para parquinho	01
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	01
2.2. Geladeira de 270 litros	01
2.3. Fogão industrial	01
2.4. Liquidificador industrial	01
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	01

3.3. Outros dicionários	02
3.4. Literatura infantil	2.640
3.5 Material complementar de apoio pedagógico	100
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojektor	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	06
4.4. Suporte para TV e DVD	06
4.5. Aparelho de DVD	06
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	06
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para administração/docentes	05
5.2. Impressora jato de tinta	01
5.3. Impressora laser	01
5.4. Copiadora multifuncional	01
5.5. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	132
6.2. Cadeiras	132
6.3. Mesa tipo escrivaninha	06
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	06
6.5. Armário de madeira com 2 portas	06
6.6 Mesa para computador	05
6.7. Mesa de leitura	01
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.9. Armário com 2 portas para secretaria	01
6.10. Mesa para refeitório	07
6.11. Mesa para impressora	02
6.12. Estantes para biblioteca	09
6.13. Quadro para sala de aula	06
6.14. Bebedouro elétrico	02
6.15. Circulador de ar de parede	06
6.16. Máquina de lavar roupa	01
6.17 Máquina Secadora	01
6.18 Telefone	01

C - Insumos de referência para o funcionamento da Pré-Escola

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	06
Professor com Ensino Médio (40h)	06
2. Pessoal de gestão escolar	
Direção	01
Secretária	01
Manutenção e infraestrutura	03



Coordenador pedagógico	01
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	240
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	240
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	02
Alimentos (refeição/dia)	240
5. Custos na administração central	
Formação profissional	20
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por aluno	15,1%

ANEXO IV
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

A - Estrutura e características do prédio da Escola de Ensino Fundamental – anos iniciais

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	10	45
2. Sala de direção/equipe	02	20
3. Sala de professores	01	25
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80
5. Laboratório de informática	01	50
6. Laboratório de ciências	01	50
7. Refeitório	01	50
8. Copa/Cozinha	01	15
9. Quadra coberta	01	200
10. Parque infantil	01	20
11. Banheiros	04	20
12. Sala de depósito	03	15
13. Salas de TV/DVD	01	30
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	1.150

B - Equipamentos e material permanente para a Escola de Ensino Fundamental – anos iniciais

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	25
1.2. Brinquedos para parquinho	01
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	01



2.2. Geladeira de 270 litros	01
2.3. Fogão industrial	01
2.4. Liquidificador industrial	01
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	02
3.3. Outros dicionários	25
3.4. Literatura infantil	4.000
3.5. Literatura infanto-juvenil	4.000
3.6. Paradidáticos	400
3.7. Material complementar de apoio pedagógico	160
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojektor	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	10
4.4. Suporte para TV e DVD	10
4.5. Aparelho de DVD	10
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	10
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	25
5.2. Computador para administração/docentes	06
5.3. Impressora jato de tinta	01
5.4. Impressora laser	01
5.5. Fotocopiadora	01
5.6. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	240
6.2. Cadeiras	240
6.3. Mesa tipo escrivaninha	10
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	10
6.5. Armário de madeira com 2 portas	10
6.6. Mesa para computador	31
6.7. Mesa de leitura	01
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.9. Armário com 2 portas	10
6.10. Mesa para refeitório	08
6.11. Mesa para impressora	02
6.12. Estantes para biblioteca	25
6.13. Quadro para sala de aula	10
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	05
6.15. Bebedouro elétrico	02
6.16. Circulador de ar de parede	10
6.17. Máquina de lavar roupa	01
6.18. Máquina Secadora	01
6.19. Telefone	01

C - Insumos de referência para o funcionamento da Escola de Ensino Fundamental - anos iniciais

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	10
Professor com Ensino Médio (40h)	10
2. Pessoal de gestão escolar	
Direção	01
Secretária	01
Manutenção e infraestrutura	05
Coordenador pedagógico	01
Auxiliar de biblioteconomia	01
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	480
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	480
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	05
Alimentos (refeição/dia)	480
5. Custos na administração central	
Formação profissional	32
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por aluno	14,4%

ANEXO V ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

A - Estrutura e características do prédio da Escola de Ensino Fundamental – anos finais

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	10	45
2. Sala de direção/equipe	04	20
3. Sala de professores	01	50
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	01	50
8. Refeitório	01	80
9. Copa/Cozinha	01	20
10. Quadra coberta	01	500
11. Banheiros	06	20
12. Sala de depósito	02	30

13. Salas de TV/DVD	01	50
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	1.650

B - Equipamentos e material permanente para a Escola de Ensino Fundamental – anos finais

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	30
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	02
2.2. Geladeira de 270 litros	02
2.3. Fogão industrial	02
2.4. Liquidificador industrial	02
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	02
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	04
3.3. Outros dicionários	30
3.4. Literatura infanto-juvenil	3.000
3.5. Literatura brasileira	3.000
3.6. Literatura estrangeira	3.000
3.7. Paradidáticos	600
3.8. Material complementar de apoio pedagógico	200
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojeter	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	10
4.4. Suporte para TV e DVD	10
4.5. Aparelho de DVD	10
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	10
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	30
5.2. Computador para administração/docentes	08
5.3. Impressora jato de tinta	02
5.4. Impressora laser	02
5.5. Fotocopiadora	01
5.6. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	300
6.2. Cadeiras	300
6.3. Mesa tipo escrivaninha	10
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	10
6.5. Armário de madeira com 2 portas	10
6.6. Mesa para computador	38
6.7. Mesa de leitura	04
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	02

6.9. Armário com 2 portas	10
6.10. Mesa para refeitório	10
6.11. Mesa para impressora	04
6.12. Estantes para biblioteca	25
6.13. Quadro para sala de aula	10
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	10
6.15. Bebedouro elétrico	04
6.16. Circulador de ar de parede	10
6.17. Máquina de lavar	01
6.18 Telefone	02

C - Insumos de referência para o funcionamento da Escola de Ensino Fundamental - anos finais

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	20
2. Pessoal de gestão escolar	
Direção	01
Secretária	01
Manutenção e infraestrutura (nível de E.F.)	04
Manutenção e infraestrutura (nível de E.M.)	02
Coordenador pedagógico	01
Bibliotecário	01
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	600
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	600
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	06
Alimentos (refeição/dia)	600
5. Custos na administração central	
Formação profissional	30
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por aluno	14,1%



ANEXO VI
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

A - Estrutura e características do prédio da Escola de Ensino Médio

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	15	45
2. Sala de direção/equipe	02	30
3. Sala de equipe pedagógica	02	30
3. Sala de professores	01	50
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	100
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	03	50
8. Refeitório	01	80
9. Copa/Cozinha	01	25
10. Quadra coberta	01	500
11. Banheiros	08	20
12. Sala de depósito	02	30
13. Salas de TV/DVD	01	50
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	2.080

B - Equipamentos e material permanente para a Escola de Ensino Médio

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	30
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	02
2.2. Geladeira de 270 litros	02
2.3. Fogão industrial	02
2.4. Liquidificador industrial	02
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	04
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	03
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	06
3.3. Outros dicionários	30
3.4. Literatura brasileira	4.500
3.5. Literatura estrangeira	4.500
3.6. Paradidáticos	900
3.7. Material complementar de apoio pedagógico	300
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojeter	03
4.2. Tela para projeção	03
4.3. Televisor de 20 polegadas	15
4.4. Suporte para TV e DVD	15
4.5. Aparelho de DVD	15
4.6. Máquina fotográfica	01



4.7. Aparelho de CD e rádio	15
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	31
5.2. Computador para administração/docentes	08
5.3. Impressora jato de tinta	04
5.4. Impressora laser	02
5.5. Fotocopiadora	01
5.6. Copiadora Multifuncional	01
5.7. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	450
6.2. Cadeiras	450
6.3. Mesa tipo escrivaninha	15
6.4. Arquivo de aço com 4 gavetas	15
6.5. Armário de madeira com 2 portas	15
6.6 Mesa para computador	30
6.7. Mesa de leitura	08
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	02
6.9. Armário com 2 portas	10
6.10. Mesa para refeitório	12
6.11. Mesa para impressora	06
6.12. Estantes para biblioteca	34
6.13. Quadro para sala de aula	15
6.14. Kit de Biologia (p/ 40 alunos)	10
6.15. Kit de Química (p/ 40 alunos)	10
6.16. Kit de Física (p/ 40 alunos)	10
6.17. Bebedouro elétrico	04
6.18. Circulador de ar de parede	15
6.19. Máquina de lavar	01
6.20 Telefone	03

C - Insumos de referência para o funcionamento da Escola de Ensino Médio

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	30
2. Pessoal de gestão escolar	
Direção	02
Secretária	04
Manutenção e infraestrutura (nível de E.F.)	04
Manutenção e infraestrutura (nível de E.M.)	04
Coordenador pedagógico	02
Bibliotecário	02
3. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	900
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	900



Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
4. Alimentação	
Funcionários	08
Alimentos (refeição/dia)	900
5. Custos na administração central	
Formação profissional	48
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por aluno	14,5%

ANEXO VII
ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

A - Estrutura e características do prédio da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos iniciais

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	02	45
2. Sala de direção/equipe	01	20
3. Sala de professores	01	25
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80
5. Laboratório de informática	01	50
6. Laboratório de ciências	01	50
7. Refeitório	01	30
8. Copa/Cozinha	01	15
9. Quadra coberta	01	125
10. Parque infantil	01	20
11. Banheiros	02	10
12. Sala de depósito	01	15
13. Salas de TV/DVD	01	30
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	365

B - Equipamentos e material permanente para a escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos iniciais

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	15
1.2. Brinquedos para parquinho	01
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	01
2.2. Geladeira de 270 litros	01
2.3. Fogão industrial	01
2.4. Liquidificador industrial	01
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02



3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	02
3.3. Outros dicionários	15
3.4. Literatura infantil	600
3.5. Literatura infanto-juvenil	600
3.6. Paradidáticos	60
3.7. Material complementar de apoio pedagógico	40
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojektor	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	02
4.4. Suporte para TV e DVD	02
4.5. Aparelho de DVD	02
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	02
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	15
5.2. Computador para administração/docentes	01
5.3. Impressora a laser	01
5.4. Fotocopiadora	01
5.5. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	30
6.2. Cadeiras	30
6.3. Mesa com 03 gavetas	02
6.4. Arquivo de aço com 3 gavetas	02
6.5. Armário de madeira com 2 portas	02
6.6. Mesa para computador	19
6.7. Mesa de leitura	01
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.9. Armário com 2 portas	01
6.10. Mesa para refeitório	01
6.11. Mesa para impressora	01
6.12. Estantes para biblioteca	04
6.13. Quadro para sala de aula	06
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	05
6.15. Bebedouro elétrico	01
6.16. Circulador de ar de parede	02
6.17. Máquina de lavar roupa	01
6.18. Máquina Secadora	01
6.19. Telefone	01

C - Insumos de referência para o funcionamento da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos iniciais

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	02
Professor com Ensino Médio (40h)	02
2. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	60
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	60
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
3. Alimentação	
Merendeira/limpeza	01
Alimentos (refeição/dia)	65
4. Custos na administração central	
Formação profissional	05
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
5. Transporte Escolar	35
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por aluno	23,8%

**ANEXO VIII
ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

A - Estrutura e características do prédio da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	02	45
2. Sala de direção/equipe	01	20
3. Sala de professores	01	25
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	80
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	01	50
8. Refeitório	01	50
9. Copa/Cozinha	01	15
10. Quadra coberta	01	200
11. Banheiros	02	10
12. Sala de depósito	01	15
13. Salas de TV/DVD	01	30
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	560

B - Equipamentos e material permanente para a escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais

Descrição	Quantidade
1. Esportes e brincadeiras	
1.1. Colchonetes (para educação física)	20
2. Cozinha	
2.1. Freezer de 305 litros	01
2.2. Geladeira de 270 litros	01
2.3. Fogão industrial	01
2.4. Liquidificador industrial	01
2.5. Botijão de gás de 13 quilos	02
3. Coleções e materiais bibliográficos	
3.1. Enciclopédias	01
3.2. Dicionário Houaiss ou Aurélio	02
3.3. Outros dicionários	20
3.4. Literatura infanto-juvenil	800
3.5. Literatura brasileira	800
3.6. Literatura estrangeira	800
3.7. Paradidáticos	100
3.8. Material complementar de apoio pedagógico	100
4. Equipamentos para áudio, vídeo e foto	
4.1. Retroprojeter	01
4.2. Tela para projeção	01
4.3. Televisor de 20 polegadas	02
4.4. Suporte para TV e DVD	02
4.5. Aparelho de DVD	02
4.6. Máquina fotográfica	01
4.7. Aparelho de CD e rádio	02
5. Processamento de Dados	
5.1. Computador para sala de informática	25
5.2. Computador para administração/docentes	01
5.3. Impressora a laser	01
5.4. Fotocopiadora	01
5.5. Guilhotina de papel	01
6. Mobiliária e aparelhos em geral	
6.1. Carteiras	50
6.2. Cadeiras	50
6.3. Mesa com 03 gavetas	02
6.4. Arquivo de aço com 3 gavetas	02
6.5. Armário de madeira com 2 portas	02
6.6. Mesa para computador	25
6.7. Mesa de leitura	01
6.8. Mesa de reunião da sala de professores	01
6.9. Armário com 2 portas	01
6.10. Mesa para refeitório	02
6.11. Mesa para impressora	01
6.12. Estantes para biblioteca	04



6.13. Quadro para sala de aula	06
6.14. Kit de ciências (p/ 40 alunos)	05
6.15. Bebedouro elétrico	01
6.16. Circulador de ar de parede	02
6.17. Máquina de lavar roupa	01
6.18 Máquina Secadora	01
6.19 Telefone	01

C - Insumos de referência para o funcionamento da escola de Educação do Campo de Ensino Fundamental – anos finais

Insumos	Quantidade
1. Pessoal docente	
Professor com ensino superior (40 h)	04
2. Bens e serviços	
Água/luz/telefone (mês)	12
Material de limpeza (mês)	12
Material didático (por aluno ao ano)	100
Projetos de ações pedagógicas (por aluno ao ano)	100
Material de escritório (mês)	12
Conservação predial (ano)	01
Manutenção e reposição de equipamento (mês)	12
3. Alimentação	
Merendeira/limpeza	01
Alimentos (refeição/dia)	105
4. Custos na administração central	
Formação profissional	07
Encargos sociais (20% do pessoal)	-
Administração e supervisão (5%)	-
5. Transporte Escolar	100
% do PIB <i>per capita</i> estimado pelo CAQi por aluno	18,2%

PARECER 03 DE 26 DE MARÇO DE 2019²⁷

Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública

1. Contexto

Em 2008 foi aprovada a Indicação CNE/CEB nº 4/2008, elaborada pelo Conselheiro Mozart Neves Ramos, que trata da importância de se desenvolver estudos sobre a Educação Básica no Brasil e construir proposições que pudessem contribuir para melhorar o cenário de prática e a qualidade desse nível de ensino. A partir da aprovação da Indicação, a Câmara de Educação Básica constituiu, por intermédio da Portaria CNE/CEB nº 3/2008, uma comissão com esta finalidade.

A comissão analisou os estudos e pesquisas sobre a matéria, discutiu o tema, realizou audiências públicas, elaborou e aprovou, por unanimidade, o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, com a proposta de Resolução, que *estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei 9.394/96 (LDB), que*

²⁷<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2019-pdf/110291-pceb003-19-1/file>



trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. O Parecer CNE/CEB nº 8/2010 identificou o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que serviu como referência para a construção da matriz dos Padrões Mínimos de Qualidade para a Educação Básica pública no Brasil.

O referido parecer adotou por princípio o fato de que os mandamentos legais exigem a definição do que são, para o caso, os padrões mínimos e os insumos educacionais a eles associados, e considerou o CAQi como “uma estratégia de política pública para vencer as históricas desigualdades da oferta educacional no país”. A argumentação, portanto, foi desenvolvida a partir de três eixos: a educação como vetor para o desenvolvimento humano; os resultados educacionais apontados por alguns instrumentos de avaliação e em consonância com o PDE; e, por fim, os grandes desafios que se apresentavam para alcançar um índice de qualidade para a Educação Básica

O valor financeiro do CAQi foi então calculado a partir dos insumos educacionais essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem entendidos como aqueles capazes de levar gradualmente a uma educação de qualidade, que poderia ser inicialmente aferida por um IDEB igual a 6, correspondendo, desse modo, aos padrões de qualidade dos países da comunidade europeia. No Parecer CNE/CEB nº 8/2010, portanto, os padrões mínimos foram definidos como aqueles que levam em conta, entre outros parâmetros, os seguintes:

1. Professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral numa mesma escola.

2. Existência de pessoal de apoio técnico e administrativo, que assegure o bom funcionamento da escola, tais como a preparação da merenda, funcionamento biblioteca, limpeza predial e setor de secretaria da escola, por exemplo.

3. Existência de creches e escolas que possuam as condições de infraestrutura e de equipamentos adequados aos seus usuários.

4. Definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nesta proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c) Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos A mencionada proposta definiu critérios diferenciados para os variados tamanhos de escolas localizadas nas áreas urbanas e rurais.

O processo, referente ao CAQi, tramitou por mais de dois anos no MEC, passando pela Secretaria de Educação Básica (SEB), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). Conforme o Relatório do GT/CAQ/MEC (2015)²⁸, ao longo deste período, o processo foi alvo de posicionamentos que revelaram lacunas, concordâncias e discordâncias, sendo os principais os que seguem:

a) É importante tornar mais claro o conceito do CAQi, uma vez que a concepção de qualidade, definida como um princípio na Lei nº 9.394/1996 (LDB), ainda não foi suficientemente debatida a ponto de permitir a instituição de um conceito nacional que defina qualidade para além do que se compreende por insumos educacionais. Implementar o CAQi, da forma como foi apresentado pelo CNE, norteado o conceito por lista de insumos educacionais, pode representar uma proposta inviável do ponto de vista pedagógico e orçamentário. Neste aspecto, ainda é necessário aproximar os conceitos de qualidade, padrões mínimos e custos, considerando as diversidades culturais e regionais brasileiras;

b) Não há uma descrição ou modelo estatístico que relacione os insumos educacionais enunciados pelo CAQi a uma média 6,0 para o IDEB, a ser atingida em 2021;

c) A proposta apresentada estabelece um único padrão de escola, portanto incapaz de considerar as escolas em suas diferentes dimensões; as diversas modalidades de ensino e as diferentes propostas pedagógicas;

d) O CAQi, por fim, desconsidera os estudos já desenvolvidos pelo MEC/FNDE/INEP e os padrões utilizados em decorrência de tais estudos, como, por exemplo, os referenciais do Levantamento da Situação Escolar (LSE) e os referenciais para a construção de creches e pré-escolas, entre outros;

e) A falta de memória de cálculo de referência do CAQi é uma das vulnerabilidades para a adoção do modelo pelo Ministério da Educação. Os valores que servem de referência para a avaliação de custos educacionais utilizados pelo FNDE derivam de amplo estudo de mercado, baseados no Registro de Preços Nacional (RPN), considerando, inclusive, todas as vertentes e flutuações existentes nas diferentes regiões geográficas do Brasil;

²⁸ – Portaria 459, de 12 de maio de 2015. Brasília, MEC, doc eletrônico, 103p. 2015. http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/RELATORIO_FINAL_GT_CAQ_out_15.pdf. Acesso: 09/05/18.

f) O parecer também não prevê a existência de um setor competente que alimente permanentemente uma base de dados do CAQi, com especificações dos custos dos insumos educacionais usados pelos respectivos sistemas de ensino. Na tentativa de superar essa dificuldade, criou-se uma indexação frágil, vinculando os valores aferidos em 2005 a percentuais do PIB *per capita*, através dos quais os custos são atualizados a cada ano. Considerando-se a oscilação do PIB, conforme os diversos cenários econômicos, esta vinculação compromete a precisão do recurso necessário, assim como a capacidade de alcance das metas de investimento.

Respalado por estes posicionamentos, em 25 de outubro de 2013, o Gabinete do Ministro restituiu, a título de reexame, o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 e seus apensados ao CNE, assumindo o compromisso de realizar estudos, aprofundar o debate interno sobre o tema e dialogar com as organizações da sociedade para a construção de um acordo. Este tema, no entanto, só foi retomado pelo Ministério da Educação com a criação do GT/CAQ/MEC em 2015 (Portaria GM nº 459/2015).

Em contrapartida, no âmbito deste Conselho Nacional de Educação foi constituída, por intermédio da Portaria CNE/CEB nº 2, de 8 de abril de 2014 (Doc. SEI nº 1368215), uma comissão para analisar a proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial, a ser utilizado como índice para a adoção das políticas de melhoria da qualidade do ensino no Brasil. A comissão, a saber, foi composta pelos seguintes Conselheiros: Raimundo Moacir Mendes Feitosa, Mozart Neves Ramos, Antonio Ibañez Ruiz, Francisco Aparecido Cordão e José Fernandes de Lima.

Sem prejuízo para os amplos debates e estudos realizados, e em decorrência da temporalidade dos mandatos dos Conselheiros do CNE, a comissão passou por mudanças em sua composição, de acordo com a Portaria CNE/CEB nº 1, de 5 de fevereiro de 2015 (Doc. SEI nº 1368215), Portaria CNE/CEB nº 7, de 13 de julho de 2015 (Doc. SEI nº 1368223), Portaria CNE/CEB nº 1, de 23 de março de 2016 (Doc. SEI nº 1368228), Portaria CNE/CEB nº 1, de 16 de janeiro de 2017 (Doc. SEI nº 1368230) e a Portaria CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2018 (Doc. SEI nº 1368233).

Observe-se que o reexame implica a consideração de novos elementos, em face da complexidade do tema e de suas consequências para a Educação Básica no país, daí a necessidade de tempo maior para a reflexão da Câmara de Educação Básica deste Conselho Nacional de Educação. Não obstante, a questão concernente ao reexame da matéria, constante do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, foi pautada e discutida diversas vezes nas reuniões da comissão instituída com essa finalidade.

Diante da complexidade do tema, firmou-se contrato de consultoria especializada no desenvolvimento das diferentes propostas do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), com vistas a subsidiar a Câmara de Educação Básica no processo de reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, culminando com a entrega do produto que está disponível para consulta em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>.

Verifica-se, ainda, que o debate concernente à implementação do CAQi exige prazo compatível com a complexidade das questões referentes ao pacto federativo e à indispensável colaboração entre União, estados e municípios.

Ato contínuo, a Portaria CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 2019 (Doc. SEI nº 1478062), extinguiu a comissão constituída para analisar o financiamento da educação e a proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial a ser utilizado como índice para a adoção das políticas para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, sob o entendimento de que a matéria deve ser tratada no âmbito da Comissão Bicameral do Sistema Nacional de Educação, Regime de Colaboração e Financiamento da Educação, que, por sua vez, é composta pelos Conselheiros Alessio Costa Lima, Eduardo Deschamps, José Francisco Soares, Gersem José dos Santos Luciano, Maria Helena Guimarães de Castro e Mozart Neves Ramos.

Cumprido salientar que o Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE, por intermédio do Despacho nº 9/2019/CEB/SAO/CNE/CNE-MEC (Doc. SEI nº 1437323), exarado no bojo do Processo SEI nº 23001.000175/2008-78, fez a indicação da Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro como relatora das questões afetas ao reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, *verbis*:

[...] Considerando o Art. 13 da Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, e as respectivas estratégias nº 20.9 e 20.10 – Plano Nacional de Educação (2014-2024) –, o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 “Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública”, e os processos SEI abaixo arrolados, os quais versam sobre as ações judiciais em curso que têm como objeto a implantação do Custo-Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ), indico a Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro a fim de proceder reexame do referido Parecer do CNE [...].

De outra banda, percebe-se que o contexto do reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010 pelo Conselho Nacional de Educação é marcado pela urgência e necessidade de superação de um importante impasse.

De um lado, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) define que o CAQi deveria ter sido implantado até junho de 2016. Por outro lado, a sua não homologação pelo Ministério da Educação indica que ainda não houve acordo sobre o mecanismo a ser adotado para a sua operacionalização.

Em decorrência dessa indefinição, a implantação do CAQi vem sendo inviabilizada, e os operadores do direito pressionam o Poder Público para o cumprimento da lei. Alguns sistemas subnacionais realizam iniciativas isoladas para estabelecer seus próprios padrões de qualidade, mas falta, entretanto, vinculação destas iniciativas a um referencial nacional. Falta também associar as decisões de financiamento aos referenciais nacionais a serem definidos, o que efetivamente poderia garantir o direito constitucional, próprio de um país cujo regime está assentado no federalismo cooperativo.

Ademais, a referida indefinição inerente à implantação do CAQi também resultou em litígios judiciais, pois, em meados de setembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação recebeu os processos SEI nº 00732.001670/2018-16, 00732.001666/2018-58 e 00732.001667/2018-01, nos quais a CONJUR-MEC, por intermédio da NOTA nº 01624/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1236835), da NOTA nº 01626/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1236737) e da NOTA nº 01617/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1237701) anuncia o deferimento de tutela de urgência concedida, respectivamente, em favor do município de Tangara da Serra, do município de Acorizal e do município de Campos de Júlio/MT, nos exatos termos a seguir:

[...] Diante do exposto, defiro a tutela de urgência para determinar que a União, por intermédio do Ministério da Educação, homologue, no prazo de 60 dias, a Resolução CNE Nº 08/2010, adotando os parâmetros e valores do CAQi ali definidos, que valerão até a conclusão dos trabalhos da Comissão Interinstitucional de Acompanhamento da Implantação do CAQi-CAQ definido pela Portaria MEC Nº 142/2016. Em seguida, deverão a União e o FNDE implementarem o CAQi como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, e utilizado em substituição ao modelo do Valor Mínimo por Aluno

– VMAA para o cálculo do FUNDEB. [...]

Além disso, o CNE recebeu a NOTA nº 01784/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1260924), a NOTA nº 01787/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1261208), a NOTA nº 01785/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1260926), a NOTA nº 01786/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1260965), a NOTA nº 01814/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1264713), a NOTA nº 01815/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1264825), a NOTA nº 01817/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1264852), a NOTA nº 01813/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1264910) e a NOTA nº 01816/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1264952), pelas quais a CONJUR/MEC comunica o ajuizamento de Ação Ordinária movida pelos municípios de Ribeirãozinho/MT, São José do Xingu/MT, Novo Santo Antônio/MT, Paranatinga/MT, Campo Verde/MT, Nova Nazaré/MT, Poconé/MT, Araguaiana/MT e Planalto da Serra/MT, bem como o deferimento de tutela de urgência nos termos a seguir:

[...] Ante o exposto, DEFIRO PARCIALMENTE a liminar tão somente para determinar que a União decida, no prazo de 60 dias, o valor do CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial), sob pena de multa de R\$ 100.000,00 (cem mil reais), sem prejuízo de novas multas e outras penalidades legais caso descumpra a ordem, facultado, no entanto, que justifique em juízo eventual impossibilidade, inclusive para fins de obter dilação de prazo [...].

Cumprido destacar que este Órgão Colegiado apresentou, devidamente justificado, requerimento de dilação do prazo para o cumprimento da liminar, em todos os processos em que houve deferimento de tutela antecipada com cominação de prazo e multa, porém, apenas obtivemos resposta de tal requerimento nos autos do Processo SEI nº 00732.001670/2018-16, no qual a CONJUR-MEC, por meio da COTA nº 02297/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU, narra o deferimento da prorrogação do prazo, que passou a ser de 180 (cento e oitenta) dias, para fins de cumprimento da tutela da urgência concedida.

Não obstante a ausência de manifestação quanto à solicitação da dilação do prazo, o Exmo. Sr. Juiz Federal da 3ª Vara Federal da Seção Judiciária do Mato Grosso, no bojo da Ação Ordinária nº 1003255-18.2018.4.01.3600, julgou parcialmente procedente a lide, confirmando a liminar anteriormente deferida e condenando a União a multa diária, a saber:

[...] Diante do exposto, JULGO PROCEDENTE EM PARTE e confirmo a liminar para determinar que a União decida, pela aprovação ou não, o valor do CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial). Condeno ainda a

União em multa no valor de R\$100.000,00 (cem mil reais) pelo descumprimento da liminar desde o fim do prazo dado na liminar.

Oficie-se o relator do agravo de instrumento, encaminhando a cópia desta sentença.

Sem custas, dada a isenção tributária da União. Sentença não sujeita ao duplo grau obrigatório (art. 496, § 3º, I, CPC). Publique-se. Registre-se. Intimem-se. [...]

Destaque-se que a força executória imediata da decisão judicial em tela foi atestada por meio do MEMORANDO nº 00135/2019/SEJUR/PUMT/PGU/AGU (Doc. SEI nº 1460460), no qual a Procuradoria da União no Estado do Mato Grosso requer a adoção de providências afetas ao urgente cumprimento do comando judicial.

Outrossim, diante da solicitação de subsídios para os autos das ações judiciais em que não há notícia de decisão judicial condenando à União a cumprir determinada decisão judicial, o Conselho Nacional de Educação encaminhou tempestivamente os argumentos de fato e de direito, constantes do Ofício nº 526/2018/SE/CNE/CNE-MEC (Doc. SEI nº 1248755), do Ofício nº 527/2018/SE/CNE/CNE-MEC (Doc. SEI nº 1248868), do Ofício nº 529/2018/SE/CNE/CNE-MEC (Doc. SEI nº 1249062), do Ofício nº 530/2018/SE/CNE/CNEMEC (Doc. SEI nº 1249183), do Ofício nº 662/2018/SE/CNE/CNE-MEC (Doc. SEI nº 1349911), do Ofício nº 657/2018/SE/CNE/CNE-MEC (Doc. SEI nº 1345444) e do Ofício nº 663/2018/SE/CNE/CNE-MEC (Doc. SEI nº 1349995), relativos, respectivamente, aos municípios de Cotriguaçu/MT, Juara/MT, Aripuanã/MT, Tabaporã/MT, Barão de Melgaço/MT, Porto Alegre do Norte/MT e Dom Aquino/MT.

Diante do questionamento acerca da competência do Conselho Nacional de Educação para definir o valor financeiro do CAQi, bem como a preocupação com os impactos potencialmente negativos nas políticas públicas do país, uma vez que os valores constantes do Parecer CNE/CEB nº 8/2010 não refletem a realidade vigente, visto que foram consignados sob a égide do Plano Nacional de Educação 2001-2010, o Conselho Nacional de Educação, com o intuito de obter orientações jurídicas sobre a presente temática, emitiu convites e encaminhou o Ofício nº 30/2019/SE/CNE/CNE-MEC (Doc. SEI nº 1413920) para que o Consultor Jurídico do Ministério da Educação comparecesse a sessões da Câmara de Educação Básica para discutir o tema.

Dessa forma, após extensos debates na Câmara de Educação Básica, muitos deles com a presença de membros da CONJUR/MEC, concluiu-se pela incompetência material do CNE, órgão de Estado com a função de assessoramento ao MEC, para estabelecer os valores financeiros e os custos que devem ser atribuídos aos entes federados, uma vez que, na ausência da regulamentação do Sistema Nacional de Educação, como prevê o artigo 23 da Constituição Federal, não se dispõe de instrumentos legais para definir as fontes orçamentárias de onde seriam alocados os recursos para o cumprimento do CAQi.

2. Referenciais do conceito de CAQi

2.1 Antecedentes históricos

Os debates em torno de uma solução que concilie qualidade de oferta e equidade no financiamento da Educação Básica no Brasil não são recentes. Pelo menos ao longo das últimas três décadas, este debate conceitual foi pauta de diversas conferências e publicações científicas. Mas foi durante o período do Ministro Murilo Hingel (1992-95) que o debate ganhou força, especialmente na Conferência Nacional de Educação Para Todos.

Havia consenso de que o estatuto do Regime de Colaboração abriria caminhos para um mecanismo novo, capaz de promover maior equalização do financiamento da Educação Básica e assegurar o pagamento de um piso nacional para os professores. Com nomenclaturas diferentes, seja o “*custo padrão mínimo*”, seja o “*custo aluno qualidade*”²⁹, os participantes do debate, de modo geral, defendiam a necessidade de construção de um mecanismo redistributivo na tentativa de assegurar uma Educação Básica nacional de qualidade, garantida por um valor que fosse suficiente para o seu financiamento.

Este propósito, que chegou a ser pactuado através do chamado Acordo Nacional

(assinado pelo Ministério da Educação, Confederação dos Trabalhadores da Educação - CNTE, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e organizações da academia), levou à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) na gestão do Ministro Paulo Renato, mas com características distintas do desenho original formulado na Conferência.

Dez anos depois, no período que precedeu a criação do FUNDEB (2005-07), as tentativas de vincular um padrão de qualidade a um determinado valor aluno/ano novamente ganharam força. Desta vez, com



grande envolvimento de organizações e movimentos sociais, o conceito foi transformado e se consolidou como “o esforço a ser feito pelo Brasil para se aproximar dos países mais desenvolvidos do mundo em termos educacionais” (Custo Aluno Qualidade-CAQ) e “os valores que o Brasil precisa investir por aluno/ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino” (Custo Aluno Qualidade Inicial-CAQi)³⁰. Apesar de mais uma vez o desenho do novo Fundeb frustrar as expectativas, o conceito de CAQi ultrapassou os limites do debate acadêmico e ganhou adesão de segmentos da sociedade, que passaram a mobilizar-se em favor do CAQi.

Em 2010, sob a liderança da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com apoio da Undime e da CNTE, o CAQi foi aclamado na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) e adotado pelo Conselho Nacional de Educação, conforme disposto no Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Estes dois movimentos, ou seja, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), foram decisivos para a inclusão do Parecer, pelo Congresso Nacional, no Plano Nacional de Educação, em forma de lei (Lei nº 13.005/2014). A não homologação do Parecer CNE/CEB nº 8/2010 pelo Ministério da Educação, entretanto, traz ao CNE o desafio de seu reexame.

A iniciativa de enfrentamento do tema pela Câmara de Educação Básica reveste-se de elevado significado. E, ao mesmo tempo, enriquece o debate sobre a necessidade de aperfeiçoamento do atual modelo nacional de financiamento, em especial do atual FUNDEB Fundeb, com prazo de vigência até 2020. Ao retomar o debate sobre o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, o CNE assume, portanto, o protagonismo neste difícil momento em que se encontra o país, em processo de recessão econômica e queda da arrecadação de receitas em todos os níveis de governo desde meados de 2014.

Assim, o presente Parecer, de caráter conceitual e orientativo, pretende oferecer os argumentos quanto à impossibilidade de o CNE definir critérios e normas de aplicação do CAQi, vez que não cabe ao Conselho Nacional de Educação, como já mencionado em outro momento, estabelecer quaisquer despesas sem ter as condições necessárias e legais para identificar as fontes de receita que viabilizariam a implementação do CAQi, uma vez ausente lei complementar do artigo 23 da Constituição Federal, que regulamente o funcionamento do regime de colaboração entre os entes federados. O texto reconstrói, desse modo, a linha do tempo desde os primeiros referenciais teóricos e políticos que deram origem ao conceito de CAQi até os acontecimentos que marcam o impasse dos dias atuais, aprofunda o debate sobre os aspectos conceituais e legais que dão sustentação ao conceito e trata das principais divergências sobre os mecanismos para sua implantação comparando as principais propostas em debate.

2.2. Marcos legais

Princípios constitucionais

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com aprendizado, é o primeiro princípio constitucional que deve orientar a organização da política educacional. O Poder Público deve se estruturar para garantir às instituições educativas as condições de natureza tanto objetiva quanto não objetiva, necessárias para a concretização do direito de cada brasileiro.

Trata-se de um enorme desafio para o Brasil, grande, diverso e desigual, ao definir na sua Constituição Federal que a educação é nacional. Isto significa que a organização da educação, por força constitucional, se assenta em diretrizes e bases que incidam sobre todos os sistemas de ensino (o federal, os estaduais, o distrital e os municipais e, no interior do sistema, as redes públicas e privadas que o constituem). Neste contexto, a adoção de referenciais nacionais obrigatórios a asilar para a garantia desse direito constitucional. No federalismo brasileiro, portanto, tais referenciais se traduzem como mecanismo equalizador, que deve assegurar cidadania e direitos humanos a todos.

Na perspectiva do federalismo brasileiro, alicerçado no princípio da cooperação entre os entes federativos, o atendimento básico ou mínimo não pode ser visto como sinônimo de pouco; muito menos como a precarização do atendimento, mas sim como condição necessária para a superação das iniquidades extremas ainda hoje presentes. Básico significa aqui o limite abaixo do qual o Poder Público e a sociedade não podem aceitar que a oferta educacional aconteça. É algo a partir do qual se deve trabalhar para avançar sempre, lembrando que, somente com cooperação federativa e colaboração entre os sistemas de ensino é que se pode alcançar as condições adequadas para a oferta educacional para todos. É inconcebível pensar que o estudante é “municipal” ou “estadual”. No território, lugar onde o direito deve ser garantido, ao Poder Público (União, estado e seus municípios, juntos) cabe a responsabilidade da organização do sistema educativo.

³⁰ <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>

Nesta linha, a Constituição Federal (artigo 23, inciso V) define que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm competências comuns, e seu exercício exige a fixação de normas de cooperação a ser estabelecida por Lei Complementar (parágrafo único). Com base nessas normas, cada ente federativo deveria organizar seu sistema de ensino, definindo formas de colaboração recíprocas, para assegurar a universalização do ensino obrigatório. Infelizmente tais regras federativas ainda não foram fixadas, o que representa uma lacuna importante na organização da educação nacional. A ausência de um Sistema Nacional de Educação³¹ (artigo 13 da Lei nº 13.005/2014 - Lei do PNE) até os dias atuais tem resultado em graves fragilidades: descontinuidade de ações, fragmentação de programas, falta de articulação entre órgãos, gestores e carência de recursos.

Mas há na Constituição Federal um papel claro para a União: exercer a função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (artigo 211, parágrafo 1º). De forma similar, esta também é uma função dos estados em relação aos seus próprios municípios, dependendo da condição de cada um.

Assim, algumas questões são centrais. Se a educação é um direito constitucional e se o Poder público, no contexto federativo, deve se organizar para garanti-lo, é preciso responder.

- a) Como definir o “*padrão mínimo de qualidade do ensino*” a ser garantido a todos os estudantes, indistintamente?
- b) Como organizar a ação supletiva da União e dos estados para promover a “*equalização de oportunidades educacionais*”, nas condições de qualidade? E como assegurar os recursos financeiros para alcançar mais qualidade com equidade nos sistemas de ensino?

Tais questões, presentes no debate educacional há bastante tempo, permitiram a construção de uma trajetória histórica importante, cuja ênfase dada por este Parecer concentra-se no período de 1994 a 2016.

Acordo Nacional, 1994

Um marco importante deste debate nas últimas décadas foi o chamado Acordo Nacional, de 1994, liderado pelo Ministro Murilo Hingel.

O texto completo do Acordo, publicado nos Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos, faz referência à “*definição de padrões mínimos de qualidade e produtividade*”, com os quais deveriam se comprometer todos os sistemas e redes de ensino, no âmbito do Regime de Colaboração. Segundo o texto, tal definição deveria estar acompanhada de:

- a) identificação de fontes e receitas disponíveis para o financiamento da educação e de alternativas de recursos necessários à garantia de universalização e de qualidade na Educação Básica;
- b) construção de modelo de distribuição e programação de recursos financeiros nos diferentes sistemas de ensino; e
- c) aperfeiçoamento de critérios e maior agilidade no repasse de recursos financeiros e de cooperação técnica entre as diversas instâncias de governo, capazes de assegurar padrões de equidade e qualidade da educação e remuneração adequada do pessoal de magistério, reconhecendo a diversidade e flexibilidade nos modelos de atribuição de encargos entre as diferentes instâncias.

Não se pode negar a importância deste debate que fez crescer, na sociedade, a compreensão de que qualidade e financiamento devem estar vinculados na política pública, sob pena de se ver comprometido o direito constitucional.

Emenda Constitucional 14, Lei do FUNDEF e LDB, 1996

A organização do financiamento se deu, no tempo que se seguiu ao Acordo, pela combinação entre as regras da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394/1996) e o modelo de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (EC 14/1996 e Lei nº 9.424/1996).

³¹ Sistema Nacional de Educação entendido como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro.

O Acordo Nacional, celebrado em novembro de 1994, não foi integralmente cumprido, e seus desafios permanecem. Estavam assegurados pelo FUNDEF os critérios a serem considerados como referenciais para a definição do valor correspondente ao padrão de qualidade do ensino:

“Art. 13. Para os ajustes progressivos de contribuições a valor que corresponda a um padrão de qualidade de ensino definido nacionalmente e previsto no art. 60, § 4º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão considerados, observado o disposto no art. 2º, § 2º, os seguintes critérios:

- I - estabelecimento do número mínimo e máximo de alunos em sala de aula;*
- II - capacitação permanente dos profissionais de educação;*
- III - jornada de trabalho que incorpore os momentos diferenciados das atividades docentes;*
- IV - complexidade de funcionamento;*
- V - localização e atendimento da clientela;*
- VI – busca do aumento do padrão de qualidade do ensino.”*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) completou este cenário, vinculando padrões mínimos a insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a oportunidades educacionais, com ação supletiva direcionada. Isto pressupõe a utilização de um conjunto amplo de recursos, para além dos percentuais definidos para os fundos de âmbito estadual e para a complementação da União.

A LDB também define, no seu artigo 74, que a União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. Este custo mínimo deveria ser calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando as variações regionais no custo dos insumos educacionais e as diversas modalidades de ensino.

A ação supletiva deveria ser exercida para corrigir progressivamente as disparidades, tanto de acesso quanto de garantia do padrão mínimo estabelecido. Para definir a ação supletiva, o artigo 75 traz a obrigatoriedade de uma “*fórmula de domínio público*”, que incluía a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do ente federativo. A capacidade de atendimento deve ser definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatórios na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e o custo anual por aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade. A medida do esforço fiscal, por sua vez, deve considerar não apenas o esforço em si, mas também o quanto deste resultado é destinado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na Educação Básica. Vale lembrar que a lei limita a ação supletiva em favor daquele ente federativo que oferece vagas em número inferior à sua capacidade de atendimento, na área de ensino de sua responsabilidade.

O FUNDEF não deu conta deste conjunto de recomendações da LDB. Na prática, a despeito de sua importância, o FUNDEF priorizou o Ensino Fundamental obrigatório e não vinculou a estratégia redistributiva a padrões nacionais de qualidade. O FUNDEF concentrou-se no ensino fundamental obrigatório com o intuito de universalizar o acesso à escola para todas as crianças de 7 a 14 anos, pois menos de 90% da coorte etária era atendida até o ano de 1995, e mais de 20 % dos estudantes pertencentes a famílias de alta vulnerabilidade estavam fora da escola. Universalizar o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório, como previa a Constituição Brasileira de 1988, era tarefa inadiável. Com este objetivo, os resultados do FUNDEF foram alcançados. Em 2003, cerca de 95% das crianças de 7 a 14 anos estavam frequentando a escola e, no final de 2006, o acesso estava plenamente universalizado, segundo indicadores do Inep e IBGE.

Lei do FUNDEB, 2007

Anos depois, no período imediatamente anterior à passagem do FUNDEF para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Emenda Constitucional 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, a análise da qualidade e dos seus custos entrou novamente na pauta governamental. Neste período, atores sociais conduziam um movimento em defesa do custo por aluno e por padrões nacionais de qualidade, desenvolvendo estudos com apoio da Undime, Consed, CNTE, entidades acadêmicas e estudos oficiais conduzidos pelo Inep. A expectativa era a possibilidade de organizar a ação redistributiva da União baseada na garantia de referenciais nacionais de qualidade. Porém, o desenho final do Fundeb não atendeu a estas expectativas, embora tenha representado grande avanço em termos de ampliação do volume de recursos e de cobertura de financiamento para todas as etapas da Educação Básica.

O debate sobre o Fundeb se deslocou do padrão de qualidade para o montante de valores que seriam aportados pela União. Assim, o padrão de qualidade, mais uma vez, ficou desatrelado da estratégia redistributiva. A única referência a esta vinculação, na Lei do Fundeb, foi a obrigação de basear as decisões sobre fatores de ponderação em estudos técnicos prévios relacionados à estimativa de custos para cada etapa e modalidade. No entanto, estes dispositivos não foram aplicados na implementação do Fundeb.

Lei do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005/2014): ênfase nos insumos

O Plano Nacional de Educação, aprovado por unanimidade no Congresso Nacional e sancionado sem veto, resgata a visão de custo por aluno e por padrões nacionais de qualidade em disputa desde o Acordo Nacional de 1994. O conceito de custo/aluno/qualidade (em especial o seu desdobramento no CAQi), aprovado em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 8/2010 - não homologado), reaparece com certo consenso entre os diversos setores (parlamentares, academia, sindicatos, órgãos de controle e judiciário, dirigentes municipais etc.), passando a ser amparado por lei.

O PNE estabelece que o CAQ será o parâmetro para o financiamento de todas etapas e modalidades da Educação Básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático, alimentação e transporte escolar. O valor financeiro do CAQ deverá ser continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação (MEC), acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelas Comissões de Educação da Câmara e do Senado Federal. Já o CAQi, deveria ter iniciado sua implantação em junho de 2016.

Pela lei, a complementação de recursos financeiros aos entes federativos que não conseguirem atingir o valor financeiro do CAQi e, posteriormente do CAQ, deverá ser feita pela União, que também deve definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância interfederativa prevista no § 5º do artigo 7º da Lei.

Quatro estratégias da Meta 20 do PNE fazem referência direta ao Custo-AlunoQualidade (CAQi e CAQ), com orientação no sentido de que em dois anos, a partir da aprovação da Lei, o Custo-Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) deveria ser implantado e referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional. Seu financiamento dependeria da fixação dos insumos educacionais indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e seria progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ), a ser definido no prazo de 3 (três) anos.

Dito isso, cumpre ressaltar a nítida existência de contrariedade entre os dispositivos da Lei nº 13.005/2014, já que, não obstante a estratégia 20.6³² determinar que a implementação do CAQi se dê no prazo de dois anos de vigência da referida norma, a estratégia 20.10⁶ estabelece que cabe a União complementar, **na forma da lei, os recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ.**

Além disso, evidencia-se que a exigência de lei complementar encontra-se prevista também na estratégia 20.9⁷ e no artigo 13⁸, ambos da Lei nº 13.005/2014. Verifica-se, assim, que a efetiva implementação do Custo-Aluno Qualidade Inicial e do Custo-Aluno Qualidade depende da promulgação de lei complementar.

Nesse mesmo sentido, a CONJUR-MEC, por meio do PARECER nº 00638/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU (Doc. SEI nº 1114069) condiciona a efetiva implementação do Custo-Aluno Qualidade Inicial e do Custo Aluno Qualidade à *promulgação de lei complementar que fixe os parâmetros de atuação de todos os entes de federados, exigência inafastável do art. 13 da lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 c/c as respectivas estratégias n.º 20.9 e 20.10.*

Por fim, a Meta 7 do PNE, que trata da Qualidade da Educação Básica, também traz as Estratégias 7.18 e 7.21, que definem o que é necessário assegurar a todas as escolas públicas da Educação Básica, em termos de infraestrutura, e o indispensável trabalho colaborativo e articulado na Federação brasileira para estabelecer parâmetros mínimos de qualidade dos serviços a serem utilizados como referência para o financiamento e para a adoção de medidas de melhoria da qualidade do ensino.

³² 20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos educacionais indispensáveis ao processo de

2.3. O perfil do financiamento nas unidades federativas brasileiras e sua correlação com os principais indicadores de qualidade

2.3.1. Indicadores de qualidade: uma grande diversidade de situações

Para analisar a relação que existe entre indicadores de qualidade e financiamento, em primeiro lugar, é preciso definir o que é qualidade e quais são seus indicadores. Isto ainda permanece como desafio no Brasil porque o índice mais robusto disponível é o IDEB, que é embasado no desempenho e fluxo dos estudantes.

Na ausência de referenciais nacionais de qualidade de oferta, as redes e sistemas de ensino utilizam as orientações contidas nas diretrizes gerais da Câmara de Educação Básica e do Conselho Pleno do CNE para construir padrões de qualidade para a oferta educacional nas escolas. Porém, não existem informações sistematizadas disponíveis sobre como e se tais diretrizes efetivamente orientam as decisões sobre o financiamento em cada município ou estado.

Do ponto de vista da União, existem, portanto, as resoluções homologadas do CNE, com destaque para a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que, ao definir as “...*Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*” orienta como a unidade educativa deve se organizar para concretizar os objetivos de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), com apoio das estruturas de gestão do sistema. Do ponto de vista do executivo federal, o PAR (Plano de Ações Articuladas), de forma indireta, aponta para aquilo que considera como insumos, iniciativas e processos de qualidade, definindo dimensões e indicadores cuja pontuação (declaratória) varia de 1 a 4, informando sobre ações possíveis para, em colaboração, melhorar o cenário da oferta.

Trata-se de importante ação indutora de qualidade, vinculada diretamente ao financiamento – ação supletiva. Porém, embora tenha sido aprovado em lei (Lei nº 12.695/2012), e tenha com isso eliminado os enormes entraves burocráticos em relação a assinatura de convênios, o PAR depende de recursos cujo volume e decisão de destinação continuam sendo discricionários do governo federal. Em outras palavras, a pontuação é declaratória (não avaliada), e a destinação de recursos suplementares depende de variáveis sobre as quais os declarantes não têm qualquer poder decisório.

Nos sistemas de ensino, por sua vez, cada Conselho de Educação, cumprindo sua função autorizativa, fixa normas para definir quais e como os estabelecimentos de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e de educação profissional podem funcionar. De forma direta, estão os sistemas de ensino expressando critérios ou padrões mínimos para o funcionamento, tomando por base as diretrizes gerais do CNE.

Obviamente, alguns sistemas detalham mais tais critérios, outros detalham menos. Alguns o fazem com base em mais estudos-diagnósticos da realidade local, outros menos. Algumas redes municipais funcionam praticamente sem critério algum, porque fazem parte de sistemas incapazes de acompanhar e avaliar as reais condições de oferta do ensino.

As diferenças nos cenários locais, sem dúvida, decorrem da imensa lacuna jurídica resultante da ausência de regulamentação do artigo 23 da Constituição Federal, e, em especial, da também ausente regulamentação do padrão mínimo de qualidade a que se refere o artigo 206, inciso VII da Constituição de 1988, e os artigos 4º, inciso IX e 74 a 76 da LDB.

Há, portanto, uma infinidade de situações possíveis. Mas o fato concreto, e ainda mais grave, é que, mesmo quando existem normas com boa qualidade orientativa nas diferentes redes e sistemas de ensino, tais normas em geral não se vinculam de forma direta e sistematizada às iniciativas de avaliação e financiamento. Paralelamente, processos avaliativos nacionais, estaduais e municipais, em geral com foco exclusivo no desempenho de estudantes em provas de larga escala, produzem resultados que também não são suficientes para orientar as decisões de investimento de recursos. Os sistemas de avaliação só serão úteis à efetiva melhoria da qualidade quando expandirem seu enfoque para a qualidade das condições de oferta.

Em síntese, as normas que existem são muito variadas e dialogam de forma frágil tanto com os processos avaliativos quanto com os mecanismos de financiamento. Isto leva o país a elevados dispêndios de trabalho e recursos, com baixa eficiência no incremento real de qualidade da oferta educacional.

2.3.2. Perfil do financiamento: disparidades evidentes

O VAA Total

A despeito da importância indiscutível do Fundeb, há que se considerar suas limitações, que ainda resultam em enormes diferenças na capacidade de financiamento das redes de ensino (demonstradas no Relatório Final do GT/CAQ/MEC em 2015)¹, mesmo sendo este o principal instrumento equalizador do financiamento educacional no Brasil.

As diferenças de financiamento entre as redes de ensino podem ser melhor compreendidas quando se observa o artigo 212 da Constituição Federal, onde está definido que 25% dos impostos e transferências devem ser aplicados em MDE. Porém, a Lei do Fundeb exige que 20% de alguns impostos e transferências sejam a ele vinculados; portanto, existem ainda 5% desta cesta que não vão para o fundo de âmbito estadual e que permanecem nos cofres de cada ente federativo (estadual e municipal) para uso em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Além disso, há ainda os 25% de outras receitas que não se vinculam ao Fundeb (IPTU, ISS, ITBI, IRm, Ire, IOFouro), mais o Salário Educação e os recursos dos programas federais que são distribuídos de maneira universal por decisão voluntária, como os do Plano de Ações Articuladas (PAR) e de vários programas do FNDE.

Isto explica porque, mesmo com o Fundeb, as diferenças são grandes entre os entes federativos. Para alguns, os 5% dos impostos e transferências que não entram no fundo de âmbito estadual significam muito; para outros, praticamente não impactam os gastos com Educação Básica. Da mesma forma, alguns contribuem com elevados valores para o fundo de âmbito estadual; outros praticamente não contribuem, porque arrecadaram muito pouco.

Nesse cenário, para compreender as reais diferenças de capacidade de gasto por aluno que existem entre as 5.597 redes de ensino, não basta considerar apenas o recurso do Fundeb. É preciso contabilizar todo recurso disponível para a Educação Básica.

Essa forma de ver a real capacidade de gasto por aluno foi a base do conceito de valor aluno/ano total (VAA Total) desenvolvido pelo GT/CAQ/MEC em 2015¹. O objetivo do GT era demonstrar os diferentes perfis de financiamento das redes de ensino, o que foi comprovado pelos estudos mais aprofundados feitos por Tanno³³ dois anos depois.

O Quadro 1 demonstra como é fácil observar tais disparidades mesmo utilizando como exemplo apenas as redes de ensino dos estados e das capitais brasileiras. Observa-se, por exemplo, que, enquanto o Estado do Amazonas dispõe de aproximadamente R\$ 4 mil por aluno/ano, e sua capital um pouco mais de R\$ 4 mil, o Distrito Federal dispõe de mais de R\$ 11 mil, assim como Porto Alegre, capital de um estado (Rio Grande do Sul) com pouco mais de R\$ 5 mil. Os estudos revelam ainda que as disparidades são muito maiores quando observada a totalidade de redes de ensino, mostrando que o valor aluno/ano pode variar entre R\$ 2,9 mil e R\$ 19,5 mil. A diferença entre as condições de oferta pode variar cerca de 7 vezes se forem considerados o menor e o maior VAA Total.

A complementação da União por Unidade da Federação ou por ente federativo

O quadro se agrava no momento da complementação da União, que é feita automaticamente por Unidade da Federação, sem avaliar a real capacidade financeira dos entes federativos com menor grau de dependência do Fundeb, que mesmo assim são beneficiados quando o valor mínimo aluno/ano da sua Unidade da Federação fica abaixo do mínimo nacional. A Figura 1 demonstra, esquematicamente, para o conjunto de entes federativos, o atual efeito da complementação do Fundeb por Unidade da Federação e como seria se a complementação fosse feita por ente federativo.

Tanno, em 2017⁶, também demonstrou que, em função destas distorções, existem 149 redes de ensino que deveriam receber complementação e não recebem, assim como 66 que recebem, mas que não deveriam receber. Este número não parece significativo, mas do ponto de vista financeiro, corrigir estas distorções significa provocar considerável impacto positivo para a elevação do VAA Total mínimo nacional, pois são redes grandes cuja somatória de recursos distribuídos se aproxima de R\$ 4 bilhões/ano, o que equivale a aproximadamente 30% do valor total da complementação da União ao Fundeb.

³³ . . . U v s z çã, qu dd qu dd c çã d c u s s d u d d u çã D s v v m d Educ çã Bás c d z çã d s P f s s s d Educ çã (UNDEB p p s d p m m p mp çã d us u u d d (. B sí , m d s D pu d s, Es ud éc c 4 17, 13 p. 17. <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/et-24-2017-univers-qualidade-equidade-FUNDEB> Acesso: 09/05/18.



Essa disparidade quantitativa decorre do fato de que todas as dez redes estaduais e municipais das capitais, relativas aos Estados beneficiados – possuidores de receitas próprias que elevam consideravelmente seus valores de aplicação, além de um maior número de matrículas – integram o grupo de redes de ensino com auxílio financeiro adicional desnecessário para equalização. (Tanno, 2017 pág. 49)

Quadro 1 - Disparidades de valores - redes de ensino dos Estados e das Capitais (R\$ por aluno 2015).

Estados	VAA Total	Capitais	VAA Total
AM	2.937,28	Manaus	4.321,37
PA	4.123,83	Terezina	4.373,17
PB	4.166,49	Macapá	4.665,03
MA	4.169,47	São Luis	4.691,02
MG	4.206,72	Porto Velho	4.848,46
PE	4.261,01	João Pessoa	4.964,73
RO	4.289,88	Rio Branco	5.091,69
MT	4.313,67	Fortaleza	5.120,75
AC	4.350,99	Palmas	5.243,70
PI	4.399,76	Campo Grande	5.284,02
AL	4.424,10	Maceió	5.387,55
RN	4.425,20	Cuiabá	5.628,40
BA	4.455,90	Belém	5.691,20
PR	4.576,74	Natal	5.840,95
CE	4.585,89	Boa Vista	5.919,84
AP	4.848,00	Salvador	6.446,40
TO	5.015,93	Vitória	6.529,70
GO	5.023,34	Goiânia	6.737,57
MS	5.133,43	Belo Horizonte	6.922,39
SE	5.182,59	Rio de Janeiro	7.256,08
ES	5.287,08	Curitiba	7.317,95
SC	5.328,63	Recife	7.333,42
RS	5.382,51	Aracaju	7.685,59
SP	5.618,38	Florianópolis	9.060,94
RR*	6.019,86	São Paulo	10.656,84
RJ	6.074,67	Porto Alegre	11.232,63
DF	11.500,74	Brasília	11.500,74

3,3-3,5	
3,6-4,0	
4,1-4,5	
4,6-5,0	
5,1-5,5	
5,6-6,0	
maior 6,0	

Fonte: Elaboração a partir de dados de Tanno (2017).

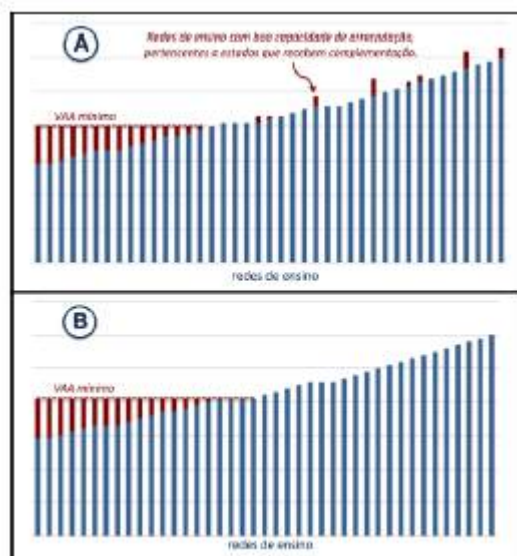


Figura 1 - Efeito, para o conjunto de entes federativos, da complementação do FUNDEB por Unidade da Federação (A) e por ente federativo (B).

No mesmo estudo Tanno demonstrou também, com cálculos detalhados e precisos, que uma ação redistributiva adotando o critério do VAA Total com complementação por ente federativo (e não por unidade federativa, como é realizada atualmente pelo Fundeb) seria suficiente para elevar o menor VAA Total no país de R\$ 2.937 para R\$ 3.761 (valores de 2015) (Quadro 2). Esta alteração, na forma de redistribuição, beneficiaria 1.699 redes de ensino de 17 estados, sendo que hoje o Fundeb só beneficia municípios de 10 estados brasileiros. Mais significativa ainda é a redução das desigualdades. Neste caso, a diferença entre o maior e o menor VAA Total cairia de 7 para 5 vezes sem qualquer acréscimo no valor da complementação da União, como se pode observar no Quadro 2.



Quadro 2 - FUNDEB 2015: Simulação de distribuição de recursos. (Valores em R\$ milhão, VAA em R\$)

UF	CONTRIBUIÇÃO ESTADOS, DF MUNICÍPIOS	RECEITAS DO FUNDEB 2015					TODAS AS RECEITAS		
		COMPLEMENTAÇÃO DA UNIÃO			TOTAL		VAA total MÍNIMO	VAA CAQ MÍNIMO	VAR
		ATUAL	COMPLEM CAQ	VAR (C-B)	ATUAL (A+B)	COM COMPLEM CAQ (A+C)			
(A)	(B)	(C)	(C-B)	(A+B)	(A+C)	(D)	(E)	(E/D)	
DF	1.716,3	-	-	-	1.716,3	1.716,3	11.501	11.501	0,0%
RR	602,0	-	-	-	602,0	602,0	4.502	4.502	0,0%
RS	7.487,5	-	-	-	7.487,5	7.487,5	4.400	4.400	0,0%
SP	30.514,0	-	-	-	30.514,0	30.514,0	4.326	4.326	0,0%
SC	4.529,1	-	-	-	4.529,1	4.529,1	4.168	4.168	0,0%
RJ	8.174,7	-	-	-	8.174,7	8.174,7	3.973	3.973	0,0%
AP	790,4	-	-	-	790,4	790,4	3.916	3.916	0,0%
PR	6.846,7	-	-	-	6.846,7	6.846,7	3.867	3.867	0,0%
ES	2.496,2	-	-	-	2.496,2	2.496,2	3.797	3.797	0,0%
GO	3.956,9	-	-	-	3.956,9	3.956,9	3.794	3.794	0,0%
MS	1.992,2	-	0,1	0,1	1.992,2	1.992,3	3.731	3.761	0,8%
TO	1.345,0	-	0,5	0,5	1.345,0	1.345,5	3.681	3.761	2,2%
RO	1.250,6	-	8,9	8,9	1.250,6	1.259,5	3.510	3.761	7,2%
SE	1.479,9	-	15,8	15,8	1.479,9	1.495,7	3.497	3.761	7,8%
MG	11.724,6	-	18,1	18,1	11.724,6	11.742,7	3.445	3.761	9,2%
MT	2.293,0	-	5,0	5,0	2.293,0	2.298,0	3.430	3.761	9,6%
AC	814,6	-	28,6	28,6	814,6	843,2	3.203	3.761	17,4%
RN	1.999,5	10,0	86,1	76,1	2.009,6	2.085,7	3.159	3.761	19,0%
PE	4.629,6	674,6	708,0	33,4	5.304,2	5.337,6	3.148	3.761	19,5%
CE	3.956,3	1.383,4	1.526,4	143,0	5.339,7	5.482,7	3.099	3.761	21,4%
PB	2.201,3	233,6	289,0	55,4	2.434,9	2.490,2	3.082	3.761	22,0%
AM	2.360,1	696,3	667,4	-29,0	3.056,5	3.027,5	3.059	3.761	22,9%
BA	6.743,2	2.521,4	2.268,7	-252,7	9.264,6	9.011,9	3.035	3.761	23,9%
AL	1.681,3	530,6	556,7	26,1	2.212,0	2.238,0	3.034	3.761	24,0%
PI	1.769,7	451,6	518,2	66,7	2.221,2	2.287,9	2.995	3.761	25,6%
PA	3.583,2	2.701,3	2.247,7	-453,7	6.284,5	5.830,9	2.979	3.761	26,2%
MA	2.786,0	2.769,5	3.027,2	257,7	5.555,5	5.813,1	2.937	3.761	28,1%

Fonte: Tanno (2017)⁷

Toda esta análise ajuda a compreender o perfil do financiamento no Brasil, e suas evidentes disparidades. Mas além disso, permite também avançar para uma conclusão muito importante: o fato de que o Fundeb, no desenho atual, não é adequado nem suficiente para uma proposta de implantação de CAQi no Brasil.

Para que o financiamento se vincule definitivamente a padrões de qualidade de oferta será necessário corrigir as distorções do Fundeb e ampliar a complementação da União, o que dependerá do processo legislativo a respeito do desenho futuro do modelo de financiamento, da nova PEC em discussão neste ano de 2019. O atual modelo de Fundeb tem validade apenas até dezembro de 2020.

A proposta do MEC

A proposta do MEC, apresentada no Relatório Final do GT/CAQ/MEC (2015)¹, não destoa, em termos conceituais, dos estudos existentes sobre o assunto. Ali a concepção de qualidade é tomada a partir de condições tangíveis e não tangíveis, exatamente como também concebem os estudos e propostas citadas.

No relatório citado, as condições objetivas se referem à infraestrutura, profissionais qualificados, projeto pedagógico coletivamente construído e assistência suplementar aos alunos, como alimentação e transporte, por exemplo. As não objetivas, por sua vez, dizem respeito a questões como ênfase e expectativa no aprendizado dos estudantes, responsabilidades e direitos definidos, liderança firme e participativa, monitoramento contínuo, profissionais valorizados, envolvimento da comunidade atendida e busca de aperfeiçoamento contínuo das relações democráticas.

De acordo com a proposta, a política pública precisa garantir as condições objetivas para que cada creche ou escola possa desenvolver o conjunto das características que ensejarão o aprendizado e a trajetória dos alunos, concretizando seu direito.

As condições objetivas efetivamente demandam recursos. As condições não objetivas dependem menos de recursos e mais das decisões internas ao sistema de ensino e às instituições educativas, devendo ser monitoradas por uma estrutura de controle social. Assim, a política pública educacional precisa considerar a necessidade de recursos, a criação e o fortalecimento das estruturas de controle social.

Da mesma forma que a proposta presente no Parecer CNE/CEB nº 8/2010, assume-se que as condições objetivas (ou tangíveis), traduzidas em insumos educacionais, demandam recursos públicos que nem sempre estão disponíveis de forma concreta na unidade educativa. Assume-se também que a organização do financiamento educacional precisa necessariamente considerar também aspectos ou dimensões que vão além dos insumos se se almeja incremento de qualidade na oferta. Por esta razão a



proposta trata dos Referenciais Nacionais de Qualidade da Oferta, organizados em seis dimensões: acesso, jornada escolar, profissionais, instalações e recursos educacionais, democracia e rede de relações.

Tratadas de outra forma, estas preocupações estão presentes também no Parecer CNE/CEB nº 8/2010 do CNE. A diferença, no desenho do GT/CAQ/MEC (2015)¹, é que os Referenciais Nacionais de Qualidade de Oferta, concretizados nestas dimensões, se vinculam de forma orgânica com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), cuja criação está prevista na Lei do PNE. A perspectiva a ser alcançada é o desenvolvimento de mecanismos permanentes de aprimoramento dos indicadores educacionais, tanto daqueles relativos ao desempenho dos estudantes quanto daqueles de avaliação institucional, em consonância com o artigo 11 da Lei nº 13.005/2014 (PNE).

Assim, caberia ao MEC/SEB e ao Inep oferecerem ao CNE uma proposta inicial de Referenciais Nacionais de Qualidade de Oferta, com suas dimensões e indicadores. O CNE, em articulação com Conselhos Estaduais (FNCE) e municipais (UNCME), poderia discutir a proposta em todo o país, para que, posteriormente, ao ser aprovada, se transformasse nas diretrizes orientadoras do Sistema Nacional de Avaliação.

Outro ponto importante da proposta é a concepção de que o princípio da equidade exige que a função redistributiva e supletiva da União se faça presente para assegurar condições de oferta semelhantes nas creches e escolas públicas de todo o país, com ações que possibilitem a presença daquilo que se define como o necessário a um referencial nacional básico, que inclua não apenas insumos educacionais, mas também capacidade de gestão e outras dimensões não tangíveis. Também, aqui, a princípio, não há desacordo com o Parecer CNE/CEB nº 8/2010. A diferença principal, entretanto, é que o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 considera o Fundeb como o instrumento adequado para a operacionalização do CAQi; a proposta do MEC, por sua vez, considera o atual Fundeb importante, porém insuficiente para organizar a passagem de valor mínimo aluno/ano para CAQi. Seria necessário considerar a totalidade de recursos atualmente vinculados à educação de cada ente federativo, além de corrigir algumas das distorções redistributivas do Fundo de Manutenção.

Na proposta ainda se indica que o novo quadro a ser construído deverá considerar a ampliação do aporte de recursos da União, nos limites orçamentários, além da necessária revisão dos programas universais e focalizados, atualmente utilizados no exercício da função supletiva. A ampliação dos recursos para os entes federativos deve acontecer de forma concomitante ao aperfeiçoamento de mecanismos de melhoria da gestão das redes e sistemas de ensino. Por isso a proposta depende do fortalecimento das ações de assistência técnica, articuladas com as secretarias estaduais de educação.

Além disso, a proposta presente no Relatório Final do GT/CAQ/MEC, em 2015, enfatiza que o efeito equalizador decorrente da maior participação da União no aporte de recursos não pode reduzir a eficiência fiscal federativa, englobando estados e municípios com baixo esforço de arrecadação e desestimulando aqueles que já realizam efetivo esforço e destinação de recursos para a Educação Básica. Para que este cenário se concretize, é fundamental aperfeiçoar o SIOPE (Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação) e os espaços de acompanhamento e controle social.

Portanto, a proposta do GT/CAQ/MEC (2015) assume que:

a) os Referenciais Nacionais de Qualidade de Oferta precisam ser desdobrados em dimensões e indicadores, construídos em articulação federativa, de modo que sejam aprovados como diretrizes orientadoras do Sistema Nacional de Avaliação;

b) todos os recursos destinados a educação de todos os entes federativos devem ser considerados (possibilitando o cálculo de um Valor Aluno/Ano Total - VAA Total);

c) o VAA Total mínimo necessário para que todos no país cheguem às condições básicas de oferta seria o CAQi;

d) os entes federativos que não alcançam os referenciais básicos de qualidade de oferta deverão ser priorizados em termos de aporte supletivo técnico e eventualmente financeiro;

e) os espaços de acompanhamento e controle social devem ser fortalecidos – apoio efetivo aos Conselhos;

f) a União precisa rever seus critérios de alocação de recursos e seus programas nacionais, pois, em vários casos, há aumento de desigualdade, tanto com programas focalizados quanto com programas universais.

No final do Relatório Final do GT/CAQ/MEC em 2015 há a proposição de uma agenda para a viabilização do CAQi. A agenda é seguida por indicações a serem apreciadas pelo Ministro, dado o caráter interno do trabalho.

2.6. Movimentos recentes

Comissão Interinstitucional para Implementação do CAQi-CAQ

Em 16 de março de 2016, o MEC criou a Comissão Interinstitucional para Implementação do CAQi-CAQ, através da Portaria MEC nº 142/2016. Estava prevista a participação de representantes do MEC (SEB, SASE, FNDE, INEP e Secretaria Executiva), CONSED, UNDIME, CNTE, FNE e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, tendo como responsabilidade de, no prazo de um ano:

a) estudar a legislação brasileira sobre a matéria, considerando as Emendas Constitucionais 53, de 19 de dezembro de 2006 e 59, de 11 de novembro de 2009; as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, 11.494, de 20 de junho de 2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 11.738, de 16 de julho de 2008 - PSPN, 12.858, de 9 de setembro de 2013 - Royalties e 13.005, de 2014 - PNE 2014-2024;

b) analisar as deliberações das Conferências Nacionais de Educação - CONAE 2010 e 2014 sobre o CAQi e o CAQ;

c) analisar os estudos sobre o CAQi e o CAQ utilizados pelo Conselho Nacional de Educação, que resultaram no Parecer CNE/CEB nº 8/2010, e os estudos produzidos pelo GT do MEC, instituído pela Portaria MEC nº 459, de 2015;

d) acordar a metodologia para definição da implementação do CAQi e do CAQ, propondo fontes de financiamento para a sua viabilização; e

e) propor orientações e regras para a distribuição federativa dos recursos para viabilizar o CAQi e o CAQ, considerando o esforço da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A Portaria definia ainda que o Grupo de Trabalho (GT) começaria os trabalhos pelos “estudos realizados pelo Grupo de Trabalho - GT do Ministério da Educação - MEC, instituído pela Portaria MEC nº 459, de 12 de maio de 2015, com o objetivo de propor alternativas à implementação do Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQi e do Custo Aluno-Qualidade”. O GT não se reuniu no curto período entre a sua criação e as mudanças de equipe de gestão ocorridas no Ministério da Educação.

Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação

No dia 14 de março de 2018, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria MEC nº 233/2018 (em substituição à Portaria MEC nº 142/2016), por intermédio da qual o MEC instituiu o Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação (CPACEB). Ficou extinta, portanto, a Comissão de Implementação do CAQ/CAQi e passou a existir o novo Comitê, com caráter restrito ao “*assessoramento ministerial na análise da destinação de recursos públicos para a educação básica*”.

Segundo a nova Portaria MEC nº 233/2018, a criação do CPACEB cumpre uma exigência do PNE, estabelecendo como membros: o Secretário-Executivo Adjunto do MEC, como presidente, o Secretário de Articulação com os Sistemas de Ensino, o Secretário de Educação Básica, o Presidente do FNDE, o Presidente do INEP, o Presidente do Consed, o Presidente da Undime e o Coordenador do Fórum Nacional de Educação (FNE).

As principais mudanças se dão nas atribuições da nova instância. Compete ao Comitê Permanente assessorar o Ministro de Estado da Educação:

a) na avaliação da viabilidade de implementação do custo aluno-qualidade;

b) na análise de mecanismos federativos de cooperação e colaboração para implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e do levantamento de fontes de financiamento para viabilizar sua implementação; e

c) no acompanhamento e na avaliação das proposições legislativas e de atos normativos relacionados à destinação de recursos públicos para a educação básica.

Alteração da Portaria MEC nº 233/2018

Em 25 de março de 2019, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria MEC nº 649, de 22 de março de 2019, que altera dispositivos da Portaria nº 233, de 15 de março de 2018, que instituiu o Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação (CPACEB).

Observa-se que houve alteração na composição do referido CPACEB, que passa a contar com a participação do: a) Secretário-Executivo do Ministério da Educação, que o presidirá; b) Secretário de

Educação Básica; c) Subsecretário de Gestão Fiscal da Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Economia; d) Presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; e) Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; f) Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação; g) Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; e h) Subsecretário de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação.

Além disso, a Consultoria Jurídica do MEC prestará assessoramento e consultoria jurídicos ao CPACEB, devendo ser convocada para acompanhar seus trabalhos.

Quanto às competências do CPACEB, houve alteração nos termos utilizados:

Art. 2º Compete ao Comitê Permanente assessorar o Ministro de Estado da Educação:

I- na avaliação da viabilidade de implementação de valores per capita associados à qualidade da educação básica, vinculada a existência das correspondentes fontes de custeio ou financiamento;

II- na análise de mecanismos federativos de cooperação e colaboração para implementação dos valores referidos no inciso anterior; e

III- no acompanhamento e avaliação das proposições legislativas e de atos normativos relacionados à destinação de recursos públicos para a educação básica.

II - MÉRITO

1. As fragilidades do desenho operacional para o CAQi proposto no Parecer CNE/CEB nº 8/2010

1.1. Uma proposta baseada na precificação de uma lista de insumos

A opção por utilizar um padrão único de escola (tamanho, número de salas, quantidade de professores etc.) como referência para construir uma lista de insumos educacionais, mesmo considerando diferentes etapas/segmentos e modalidades de oferta, gerou uma série de questionamentos por parte do Ministério da Educação.

Ao contrário da crença de que a abordagem objetiva da definição de padrões por meio de insumos educacionais facilitaria a checagem e a responsabilização, a rigidez das listas causaria mais transtornos do que soluções, dada a multiplicidade de situações possíveis no território brasileiro. Além disto, as listas envelhecem, e o modelo padronizado não é facilmente ajustado para as escolas reais, de diferentes tamanhos e condições nos diferentes contextos geográficos, culturais, sociais e econômicos do país. Qualquer lista de insumos educacionais rigidamente construída, por melhor que seja, sempre estará exposta ao questionamento dos profissionais que atuam nas escolas reais: por que estes itens e não outros?

Um mecanismo de ajuste local e de atualização das listas ao longo do tempo poderia amenizar tais problemas, mas uma metodologia para isto seria bastante complexa.

Assim, as dificuldades de operacionalização acabaram fazendo com que a concretização final do conceito se limitasse à precificação das listas de insumos educacionais e à criação de um mecanismo de atualização dos valores – no caso, a indexação a um percentual do PIB *per capita* para cada etapa/segmento e modalidade de ensino. O mecanismo de indexação escolhido, por um lado, faz com que o valor financeiro do CAQi fique vulnerável às condições da economia. Por outro lado, acaba por separar definitivamente o financiamento do já frágil referencial de qualidade.

1.2. O modelo de financiamento

As diferenças de custo das etapas/segmentos e modalidades

Pela proposta do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, os valores financeiros do CAQi seriam definidos anualmente de maneira automática, por percentuais do PIB *per capita*. Considerando que a última apuração do PIB *per capita* foi de R\$ 32.747,00 (2018), os valores financeiros de CAQi de 2018 seriam os apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Valores de CAQi para 2018, considerando cada etapa/segmento e modalidade da Educação Básica, com base no PIB per capita (R\$ 32.747,00 em 2018)(Valores em R\$).

Etapa e Modalidade	% do PIB <i>per capita</i>	Valor CAQi 2018 (R\$)
Creche (tempo integral)	39,0	12.771,33
Pré-Escola	15,1	4.944,79



Ensino Fundamental - anos iniciais	14,4	4.715,56
Ensino Fundamental - anos finais	14,1	4.617,32
Ensino Médio	14,5	4.748,31
Ensino Fundamental do Campo - anos iniciais	23,8	7.793,78
Ensino Fundamental do Campo - anos finais	18,2	5.959,95

Fonte: Elaborado de acordo com critérios do Parecer CNE/CEB nº 8/2010.

Os valores do Quadro 4 são resultantes dos percentuais do PIB *per capita* definidos a partir da precificação da “cesta de insumos” que representa uma escola de qualidade, segundo os critérios definidos no Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Mas não se conhece até hoje, no Brasil, o custo real da oferta educacional praticada nas redes de ensino nas diferentes etapas/segmentos e modalidades. Esta lacuna de informação, além de prejudicar o modelo operacional do CAQi apresentado anteriormente, também faz com que os fatores de ponderação do FUNDEB sejam definidos apenas por decisão política – e nunca técnica – na Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade.³⁴

Pelas regras do Fundo, existem 19 diferentes situações de custo aluno, influenciando a repartição de recursos pelos Fatores de Ponderação. Nos debates recentes realizados na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, que trata da transformação do Fundeb em mecanismo permanente (PEC 15/2015), muitos especialistas em financiamento da educação defendem a redução drástica destes fatores de ponderação, alegando que a diferença de custos entre as etapas e modalidades só é significativa para creche, ensino profissional e educação no campo. De qualquer modo, parece indispensável a realização de estudos que possam subsidiar estas definições, dada a fragilidade destas decisões.

Uma estratégia baseada nos mecanismos do FUNDEB

O FUNDEF e o Fundeb representaram, cada um a seu tempo, importantes mudanças na estratégia do financiamento nacional, mas o modelo redistributivo de ambos provoca distorções que podem contaminar um possível mecanismo redistributivo para o CAQi. A ausência de compreensão deste fator é uma das mais graves falhas do modelo assimilado pelo Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Esta alternativa reduz a capacidade de equalização do gasto por aluno entre as redes de ensino e tende a supervalorizar o volume de recursos necessários para viabilizar o CAQi.

O cálculo realizado para definir a quantidade de recursos necessários para viabilizar o CAQi é feito comparando os valores do Fundeb como os valores do CAQi (Quadro 5, extraído do Parecer CNE/CEB nº 8/2010).

Quadro 5 - Comparação entre os valores estimados pelo CAQi, para cada uma das etapas da Educação Básica, e os valores aplicados pelo FUNDEB/2008 por aluno/ano. Valores em Reais (R\$)

Etapa da Educação Básica	Valores do CAQi (2008)	FUNDEB 2008 ^a	Δ (CAQi – FUNDEB)
Creche	5.943,60	1.251,00	+4.692,60
Pré-Escola	2.301,24	1.024,00	+1.277,24
Ensino Fundamental (anos iniciais)	2.194,56	1.137,00	+1.057,56
Ensino Fundamental (anos finais)	2.148,84	1.251,00	+933,84
Ensino Médio	2.209,80	1.365,00	+844,80
Ensino Fundamental (AI Campo)	3.627,12	1.194,00	+2.433,12
Ensino Fundamental (AF Campo)	2.773,68	1.308,00	+1.465,68

Fonte: Parecer CNE/CEB nº 8/2010

³⁴ Comissão definida no Artigo 12 da Lei 11.494/2007 (Lei do FUNDEB)

Os recursos vinculados ao Fundeb representam apenas um pouco mais de 60% do volume total de recursos disponíveis para a Educação Básica do país e não a sua totalidade, como induz a leitura do Quadro 5. Isto significa dizer que cerca de 40% das receitas da educação deixariam de contribuir para uma estratégia de maior equalização do gasto por aluno das redes de ensino, como demonstrou o Relatório do GT CAQ/MEC em 2015¹.

Além disto, pela proposta do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, as distorções já comprovadas no modelo redistributivo atual, no lugar de serem corrigidas, seriam perenizadas. É fundamental, portanto, falar em VAA Total, reforçando a necessidade de construção de um intenso esforço federativo para sua ampliação contínua.

A ausência de uma nova abordagem para a ação supletiva

No contexto de análise da composição dos valores de VAA Total, é preciso ainda ter em mente a necessária revisão da forma como a função supletiva da União hoje se realiza, seja por meio das transferências voluntárias, seja no desenho de programas nacionais com transferências automáticas, asseguradas por lei. Sobre estes aspectos, o Relatório do GT/CAQ/MEC (2015) constatou que praticamente não há diferença entre o volume de recursos destinados para os municípios com maior ou menor VAA Total. Neste caso, não há ação focalizada de relevo, capaz de efetivamente reduzir as iniquidades educacionais. Obviamente a relevância de programas nacionais como alimentação escolar ou livro didático, por exemplo, não deve ser questionada. Mas, como qualquer política pública, estas iniciativas precisam também ser revisitadas.

Em resumo, não há, na proposta, relação efetiva entre padrão de qualidade e capacidade real de financiamento.

2. Considerações finais

Considerando:

- a) a trajetória histórica e as várias tentativas de vinculação de qualidade e financiamento no Brasil;
- b) a importância conceitual e legal do custo aluno qualidade (CAQi/CAQ);
- c) os limites trazidos pela definição de um valor financeiro de CAQi baseado somente em insumos;
- d) os limites trazidos pela estratégia de viabilização dos valores financeiros de CAQi, baseada somente nos recursos disponibilizados via Fundeb e na sua lógica redistributiva;
- e) os problemas derivados da lacuna legal de regulamentação do artigo 23 da Constituição Federal e da consequente ausência de um Sistema Nacional de Educação:
 - 1) que fixe normas federativas para a garantia de padrões nacionais de qualidade de oferta e oportunidades educacionais, como define a LDB;
 - 2) que estabeleça as normas de cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, bem como as instâncias de pactuação e seu papel na definição de políticas educacionais;
 - 3) que defina os princípios fundamentais de financiamento, incluindo a assistência técnica e financeira entre os entes federados;
 - 4) que institua os princípios orientadores da participação da União no financiamento da educação básica brasileira; e
 - 5) que normatize espaços interfederativos deliberativos na educação em âmbito nacional e estadual para assegurar o funcionamento efetivo do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na oferta da educação escolar e na definição das políticas educacionais;
 - f) a ausência de lei complementar que fixe os parâmetros de atuação de todos os entes federados, exigência inafastável do artigo 13 da Lei nº 13.005/2014 (PNE), bem como das respectivas estratégias nº 20.9 e 20.10;
 - g) a possibilidade de violação ao pacto federativo, uma vez que a União, por meio de ato de natureza infralegal, iria impor despesa fixada de forma unilateral a ser suportada por outros entes da federação;
 - h) a extrema variedade de situações normativas possíveis para a definição de padrões de qualidade de oferta nas diferentes redes de ensino e a ausência de vinculação destas normas às iniciativas de avaliação e financiamento;
 - i) a extrema variedade de situações derivadas dos mecanismos atuais de financiamento no Brasil;
 - j) a impossibilidade de encontrar uma relação direta entre qualidade (definida pelo



índice nacional disponível - IDEB) e recursos financeiros disponíveis por rede de ensino;

k) a falta de clareza do federalismo brasileiro na área educacional quanto à repartição de responsabilidades entre os níveis da Federação como fator de disputa por recursos do Fundeb;

l) a impropriedade de o conceito de qualidade de sustentação ao CAQi se restringir a insumos educacionais, entendidos como condições objetivas necessárias, mas não suficientes, para garantir o direito constitucional, o qual requer a definição de um VAA (valor aluno/ano) instituído com base em padrões nacionais de qualidade para a Educação Básica pública como referência nacional de investimento e adequado ao orçamento público anual, manifesto-me contrariamente à competência que foi exercida pela Câmara de Educação Básica no sentido de definir o valor financeiro do CAQi no âmbito do Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Ao CNE compete apenas mediar o processo, contribuindo para o debate qualificado da vinculação de referenciais nacionais de qualidade da oferta e o financiamento da educação no país, a partir do diálogo institucional entre o MEC, os sistemas de ensino subnacionais responsáveis pela oferta de educação básica (em especial os Conselhos de Educação) e as representações sociais dos fóruns de educação.

Destarte, considero parte integrante deste Parecer o documento técnico resultante da contratação de consultoria na modalidade produto – CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3, anexo, referente ao TOR 4/2017, e submeto ao Colegiado o seguinte voto.

III – VOTO DA RELATORA

Voto contrariamente à competência da Câmara de Educação Básica do CNE para definir o valor financeiro e a precificação do Custo Aluno Qualidade Inicial, exercida notadamente no Parecer CNE/CEB nº 8/2010, e submeto à Câmara de Educação Básica do CNE, para aprovação, o presente Parecer, de caráter conceitual e orientativo, construído a partir da análise da realidade brasileira, em conformidade com a Constituição Federal e as leis em vigor, no âmbito das atribuições estabelecidas no art. 7º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e no Regimento Interno do CNE.

Brasília (DF), 26 de março de 2019.

IV – DECISÃO DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o voto da relatora.

Sala das Sessões, em 26 de março de 2019.

Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira – Presidente



11/2010,

PARECER CNE/CEB Nº: 11/2010³⁵

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS

I - RELATÓRIO

1. Histórico

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e

³⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192

de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade.

Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. Sobre isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos esforços da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. Em todas essas orientações, o CNE tem insistido que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica na elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico.

Além das urgências provocadas por essas mudanças, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98), vigentes desde 1998, já vinham exigindo uma acurada revisão com vistas à sua atualização.

No primeiro semestre de 2009, o Sr. Ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitou ao CNE que o Colegiado desse prioridade a esse esforço revisor e atualizador, incumbindo a Secretaria de Educação Básica do MEC de preparar um documento inicial de referência sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, destinado a subsidiar os estudos e debates que se seguiriam.

Desde então, uma intensa jornada de trabalho foi organizada e implementada. Ao receber o documento ministerial, a Câmara de Educação Básica do CNE constituiu uma comissão formada pelas conselheiras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Regina Vinhaes Gracindo e por este Relator (Portaria CNE/CEB nº 5, de 8 de dezembro de 2009). E, consoante o padrão de trabalho que vem sendo adotado por este Colegiado no trato de todos os temas relevantes sob a sua responsabilidade normativa, foi organizada uma série de audiências públicas e reuniões técnicas de modo a proporcionar a necessária participação de todos os segmentos e instituições educacionais das diferentes regiões do Brasil. Propostas foram intensamente debatidas, críticas foram acolhidas e ideias incorporadas. Nos últimos meses, o CNE realizou três audiências públicas nacionais (Salvador: 12/3/2010, Brasília: 5/4/2010, e São Paulo: 16/4/2010), com a participação ativa da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP/MEC), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação do Senado Federal, de coordenadores estaduais do Ensino Fundamental, entre outros, além de professores, pesquisadores, dirigentes municipais e estaduais de ensino, bem como de representantes de escolas privadas. Para a discussão dessas Diretrizes, foram também realizadas duas reuniões com coordenadores de Ensino Fundamental das Secretarias Estaduais de Educação, em Brasília e Florianópolis, e inúmeras reuniões de trabalho com técnicos e dirigentes do MEC, contando com as contribuições diretas da Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, do Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Carlos Artexes Simões, da Coordenadora de Ensino Fundamental, Edna Martins Borges, bem como de outros integrantes de suas equipes.

Os subsídios referentes ao currículo do Ensino Fundamental enviados pelo MEC a este Colegiado contaram com a colaboração das professoras Lucíola Licínio Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais, e Elba Siqueira de Sá Barretto, da Universidade de São Paulo e da Fundação Carlos Chagas. Esta última também assessorou a Câmara de Educação Básica do CNE e, especialmente, este Relator, na redação das diferentes minutas de Parecer e Projeto de Resolução destas Diretrizes.

Um documento produzido dessa forma, portanto, não é obra de um autor, mas obra coletiva. Do mesmo modo, o currículo, o projeto político-pedagógico, os programas e projetos educacionais, matéria prima do trabalho criativo dos professores e das escolas, devem ter por base a abordagem democrática e participativa na sua concepção e implementação.

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino,

consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância. O que se espera é que esse documento contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim, para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos.

Por fim, cumpre esclarecer que o presente Parecer e seu Projeto de Resolução não completam o trabalho concebido pela Câmara de Educação Básica do CNE para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Etapa complementar e importante será iniciada nos próximos meses a partir de nova contribuição proveniente do Ministério da Educação. De comum acordo quando da redação dos termos dessas Diretrizes, o MEC se compromete a enviar a este Colegiado propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental. Portanto, em complementação, um novo Parecer e um novo Projeto de Resolução com essas expectativas de aprendizagem serão objeto de elaboração do CNE nos próximos meses.

2. Fundamentos

O direito à educação como fundamento maior destas Diretrizes

O Ensino Fundamental, de frequência compulsória, é uma conquista resultante da luta pelo direito à educação travada nos países do ocidente ao longo dos dois últimos séculos por diferentes grupos sociais, entre os quais avultam os setores populares. Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. De acordo com Cury (2002), seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação foi tida historicamente como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, também um caminho de emancipação do indivíduo. Pelo leque de campos atingidos pela educação, ela tem sido considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais, ora como síntese dos direitos civis, políticos e sociais, ora como fazendo parte de cada um desses direitos.

Resumidamente, pode-se dizer que os direitos civis dizem respeito aos direitos do indivíduo garantidos pela legislação de cada país, como por exemplo, o direito à privacidade, à liberdade de opinião e de crenças e o direito à defesa diante de qualquer acusação. A luta pelos direitos civis baseou-se, historicamente, na luta pela igualdade, perante a Lei, de todas as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Assim, a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo, independentemente de sua situação econômica, social e cultural.

O direito político, indo muito além do direito de votar e ser votado, está relacionado com a inserção plena do conjunto de indivíduos nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. Implica, ainda, o reconhecimento de que os cidadãos, mais do que portadores de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-los. A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver. Outrossim, importância é dada também à educação por razões políticas associadas à necessidade de preservar o regime democrático.

Já os direitos sociais se referem aos direitos que dependem da ação do Estado para serem concretizados e estão associados, fundamentalmente, à melhoria das condições de vida do conjunto da população, relacionando-se com a questão da igualdade social. São exemplos de direito social, o próprio direito à educação, à moradia, à saúde, ao trabalho etc.

Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos terem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social, mas também individual. Ele tem como fundamento a ideia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão. O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos.



Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural.

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos.

Todos esses direitos estão englobados nos direitos humanos, cuja característica é a de serem universais e sem distinção de espécie alguma, uma vez que decorrem da dignidade intrínseca a todo o ser humano. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, aos quais, posteriormente, se agrega a necessidade de capacitar a todos para participarem efetivamente de uma sociedade livre. Na Convenção sobre os Direitos da Criança, celebrada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1989, acrescenta-se, ainda, a finalidade de inculcar no educando o respeito ao meio ambiente natural, à sua identidade cultural e aos valores nacionais e de outras civilizações.

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer esses direitos, traduz a adesão da Nação a princípios e valores amplamente compartilhados no concerto internacional. O inciso I do art. nº 208 da Carta Magna, Seção da Educação, declara que o dever do Estado se efetiva com a garantia do “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Por sua vez, o § 1º desse mesmo artigo afirma que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Por ser direito público subjetivo, o Ensino Fundamental exige que o Estado determine a sua obrigatoriedade, que só pode ser garantida por meio da gratuidade de ensino, o que irá permitir o usufruto desse direito por parte daqueles que se virem privados dele.

Se essa etapa de ensino, sendo um direito fundamental, é direito do cidadão, uma vez que constitui uma garantia mínima de formação para a vida pessoal, social e política. É dever do Estado, dos sistemas de ensino e das escolas assegurarem que todos a ela tenham acesso e que a curse integralmente, chegando até à conclusão do processo de escolarização que lhe corresponde. Além disso, todos têm o direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa e de adquirir os valores, atitudes e habilidades derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo.

A oferta de uma educação com qualidade social

O Ensino Fundamental foi, durante a maior parte do século XX, o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população. Em 1989, já na virada da última década, portanto, a proporção de suas matrículas ainda representava mais de $\frac{3}{4}$ do total de alunos atendidos pelos sistemas escolares brasileiros em todas as etapas de ensino. Em 2009, o perfil seletivo da nossa escola havia se atenuado um pouco, com a expansão do acesso às diferentes etapas da escolaridade. Contudo, entre os 52,6 milhões de alunos da Educação Básica, cerca de 66,4% estavam no Ensino Fundamental, o que correspondia a 35 milhões de estudantes, incluídos entre eles os da Educação Especial e os da Educação de Jovens e Adultos (conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica, MEC/INEP 2009).

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola para crianças e jovens na faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, e estamos próximos de assegurá-la a todas as crianças de 6 (seis) anos, não conseguimos sequer que todos os alunos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluir o Ensino Fundamental. Isso é um indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola, e de quão inadequada permanece sendo a nossa estrutura educacional.

Mas, de que qualidade está-se falando?

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo.

Conforme argumenta Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 70 e 80, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos



quanto ao rendimento dos alunos. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças.

Em documento de 2007, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante. Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

Para muitos, a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país. No entanto, o que se constata é que problemas econômicos e sociais repercutem na escola e dificultam o alcance de seus objetivos. A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si. Assim, se para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo. Se os cuidados com a saúde dependem da educação, a educação também requer que os alunos tenham a assistência para os problemas de seu bem-estar físico, os quais se refletem nas suas condições de aprendizagem.

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Princípios norteadores

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

Os objetivos que a Educação Básica busca alcançar, quais sejam, propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores, segundo o artigo 22 da Lei



nº 9.394/96 (LDB), bem como os objetivos específicos dessa etapa da escolarização (artigo 32 da LDB), devem convergir para os princípios mais amplos que norteiam a Nação brasileira.

Assim sendo, eles devem estar em conformidade com o que define a Constituição Federal, no seu artigo 3º, a saber: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional; que busque “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e que promova “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

3. Trajetória do Ensino Fundamental obrigatório no país

No Brasil, foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com a duração de 4 (quatro) anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 amplia para 8 (oito) anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modifica a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o chamado 1º grau, com duração de 8 (oito) anos. O ensino de 2º grau - atual Ensino Médio - torna-se profissionalizante.

De acordo com a tradição federativa brasileira, os Estados, a partir de princípios e orientações gerais da esfera federal, se encarregaram de elaborar as propostas curriculares para as escolas de 1º grau pertencentes ao seu sistema de ensino, quais sejam, as estaduais, as municipais e as privadas, localizadas no seu território.

Anos antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), algumas redes escolares passaram a adotar medidas de expansão do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, mediante a incorporação das crianças de 6 (seis) anos de idade, por vezes procedentes das numerosas classes de alfabetização que existiam em vários Estados e Municípios. Na sua redação original, a LDB se mostra bastante flexível quanto à duração do Ensino Fundamental, estabelecendo como mínima a sua duração de 8 (oito) anos e sinalizando, assim, para a ampliação dessa etapa da Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) estabelece como Meta 1 a universalização do Ensino Fundamental no prazo de 5 (cinco) anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. A Meta 2, definida com base no diagnóstico de que 87% das crianças de 6 (seis) anos já estavam matriculadas em Pré-Escolas, classes de alfabetização ou mesmo no Ensino Fundamental, determina a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. A ideia central das propostas contidas no Plano é que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade.

Em 2005, a Lei nº 11.114 altera a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, entretanto, dá margem para que se antecipe a escolaridade de 8 (oito) anos para esses alunos, o que reduziria a idade de conclusão do Ensino Fundamental em 1 (um) ano.

Finalmente, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, e concedendo aos sistemas de ensino o prazo até 2009 para que procedam às devidas adequações de modo que a partir de 2010 esse Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seja assegurado a todos.

Assim determinando, a Lei reflete a tendência de expansão da escolaridade obrigatória na maior parte dos países desenvolvidos do ocidente e da própria América Latina, mediante a incorporação das crianças menores de 7 (sete) anos ao Ensino Fundamental. Em vários países do continente, em que a faixa de escolarização compulsória se inicia aos 6 (seis) anos de idade, verifica-se, ainda, que a obrigatoriedade também se estende às crianças do último ano da Pré-Escola.

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), cumprindo as suas funções normativas, tem elaborado Diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o

currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos.

Matrícula no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e carga horária

O Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

4. A população escolar

Como toda a população na faixa do ensino obrigatório deve frequentar o Ensino Fundamental, nele também estão representadas a grande diversidade sociocultural da população brasileira e as grandes disparidades socioeconômicas que contribuem para determinar oportunidades muito diferenciadas de acesso dos alunos aos bens culturais. Numerosos estudos têm mostrado que as maiores desigualdades em relação às possibilidades de progressão escolar e de realização de aprendizagens significativas na escola, embora estejam fortemente associadas a fatores sociais e econômicos, mostram-se também profundamente entrelaçadas com as características culturais da população. As maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres, mas elas também são grandes entre brancos, negros e outros grupos raciais e estão, por sua vez, particularmente relacionadas à oferta educativa mais precária que restringe as oportunidades de aprendizagem das populações mestiças e negras, ribeirinhas, indígenas, dos moradores das áreas rurais, das crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas, daqueles em situações de risco, das pessoas com deficiência, e dos adolescentes, jovens e adultos que não puderam estudar quando crianças.

Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta político-pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local. Trata-se de uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

As múltiplas infâncias e adolescências

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das



normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem.

Mas é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos.

Os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo.

Entre os adolescentes de muitas escolas, é frequente observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas.

A exposição das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil à mídia e, em particular, à televisão durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. O tempo antes dedicado à leitura perde o lugar para as novelas, os programas de auditório, os jogos irradiados pela TV, a internet, sendo que a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais.

Novos desafios se colocam, pois, para a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos. Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos.

Para tanto, é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos.

Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos.

A ampliação dos objetivos da escola em face do seu alunado

Crianças e adolescentes brasileiros também estão sujeitos à violência doméstica, ao abuso e à exploração sexual, a formas de trabalho não condizentes com a idade, à falta de cuidados essenciais com a saúde, aspectos em relação aos quais a escola, como instituição responsável pelos alunos durante o seu período de formação - e muitas vezes o único canal institucional com quem a família mantém contato - precisa estar atenta. Essas questões repercutem na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno e, não raro, colocam o professor diante de situações para as quais as práticas que ele conhece não surtem resultados. O trabalho coletivo na escola poderá respaldá-lo de algum modo. No entanto, ao se tratar de questões que extrapolam o âmbito das atividades escolares, cabe à escola manter-se articulada com o Conselho Tutelar, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com instituições de outras áreas capazes de ministrar os cuidados e os serviços de proteção social a que esses alunos têm direito.



Deve-se considerar, ainda, que o crescimento da violência e da indisciplina, sobretudo nas escolas das grandes cidades, tem dificultado sobremaneira a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provocando entre estes uma atitude de desânimo diante do magistério, revelada pelo alto índice de absenteísmo dos docentes e pelas reiteradas licenças para tratamento de saúde.

Eles são reflexos não só da violência das sociedades contemporâneas, mas também da violência simbólica da cultura da escola que impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelece diálogo com a cultura dos alunos, frequentemente conduzindo um número considerável deles ao fracasso escolar. Não só o fracasso no rendimento escolar, mas também a possibilidade de fracassar que paira na escola, criam um efeito de halo que leva os alunos a se insurgirem contra as regras escolares.

O questionamento da escola que está por traz desses comportamentos deriva também da rápida obsolescência dos conhecimentos provocada pela multiplicação dos meios de comunicação e do fato de, ao ter-se popularizado, o certificado que ela oferece já não é mais garantia de ascensão e mobilidade social como já foi nos períodos em que a escola pública era altamente seletiva. Daí decorre que o professor, para assegurar a disciplina em sala de aula, condição necessária para o trabalho pedagógico, precisa agora legitimar a sua autoridade pedagógica junto aos alunos, o que requer um esforço deliberado para manter o diálogo e a comunicação com eles.

Diante desse contexto, se torna imperativo um trabalho entre as instituições, as famílias e toda a sociedade no sentido de valorizar a escola e o professor. Além disso, é necessária forte articulação da unidade escolar com a família e os alunos no estabelecimento das normas de convívio social na escola, construídas com a participação ativa da comunidade e dos alunos e registradas em um regimento escolar pautado na legislação educacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90).

5. O currículo

Cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de transposição didática.

Também se diz que os conhecimentos produzidos nos diversos componentes curriculares, para adentrarem a escola são recontextualizados de acordo com a lógica que preside as instituições escolares. Uma vez que as escolas são instituições destinadas à formação das crianças, jovens e adultos, os conhecimentos escolares dos diferentes componentes, além do processo de didatização que sofrem, passam a trazer embutido um sentido moral e político. Assim, a história da escola está indissolúvelmente ligada ao exercício da cidadania; a ciência que a escola ensina está impregnada de valores que buscam promover determinadas condutas, atitudes e determinados interesses, como por exemplo, a valorização e preservação do meio ambiente, os cuidados com a saúde, entre outros. Esse mesmo processo ocorre com os demais componentes curriculares e áreas de conhecimento, porque devem se submeter às abordagens próprias aos estágios de desenvolvimento dos alunos, ao período de duração dos cursos, aos horários e condições em que se desenvolve o trabalho escolar e, sobretudo, aos propósitos mais gerais de formação dos educandos. O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade.

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade



com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto.

É preciso, pois, que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento. Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são.

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. Michael Young (2007) denomina “poderoso” o conhecimento que, entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos não pode ser adquirido apenas em casa e na comunidade, ou ainda nos locais de trabalho. Nas sociedades contemporâneas esse conhecimento é o que permite estabelecer relações mais abrangentes entre os fenômenos, e é principalmente na escola que ele tem condições de ser adquirido.

Para isso, a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar, deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais. Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a gramática da escola, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar.

Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens. Ao lado disso, a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos.

A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades. É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção

artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I - Linguagens:

- a) Língua Portuguesa
- b) Língua materna, para populações indígenas
- c) Língua Estrangeira moderna
- d) Arte
- e) Educação Física

II - Matemática

III - Ciências da Natureza

IV - Ciências Humanas:

- a) História
- b) Geografia

V - Ensino Religioso

O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas às comunidades indígenas é assegurada também “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal, art. 210, §2º, e art. 32, §3º da LDB).

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança.

A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas na LDB.

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, nos termos da Lei nº 11.161/2005. É necessário esclarecer que língua indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de certas comunidades não podem ocupar o lugar do ensino de Língua Estrangeira moderna.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das



crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Outras leis específicas, que complementam a LDB, determinam ainda que sejam incluídos temas relativos à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97) e à condição e direitos dos idosos, conforme a Lei nº 10.741/2003.

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa abordagem deve ser apoiada por meios adequados. Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência.

Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos.

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum.

Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. Ao lado disso, a interação na escola entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes.

A reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos

Ao procurar aliviar o peso do individualismo que alimenta as sociedades contemporâneas, movidas predominantemente pelas forças do mercado, a possibilidade de uma cultura comum no ensino obrigatório tem de traduzir a tensão permanente entre a universalização e a individualização dos conhecimentos (Dussel, 2009).

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura.

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores,



torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino. Assim, a aprendizagem de um componente curricular ou de um problema a ser investigado, bem como as vivências dos alunos no ambiente escolar, contribuem para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários.

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. Há, sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos. Não obstante, frequentemente parece que se tem confundido o prazer que decorre de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de ideias, da solução de um problema, com o prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal, alimentado pela sociedade de consumo.

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente.

As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem.

6. O projeto político-pedagógico

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais. O projeto educativo pode ser entendido como uma das formas de expressão dos propósitos educacionais que pode ser compartilhada por diferentes escolas e redes.

Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos.

Ao empenhar-se em garantir aos alunos uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão deverão estar articuladas com esse propósito. O processo de enturmação dos alunos, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos.

A gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação

O projeto político-pedagógico da escola e o seu regimento escolar devem ser elaborados por meio de processos participativos próprios da gestão democrática.

O projeto político-pedagógico traduz o projeto educativo construído pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

Deve ser assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las. Estas devem ser apoiadas por um processo contínuo de avaliação das ações de modo a assegurar a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.



O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

É a participação da comunidade que pode dar voz e vez às crianças, aos adolescentes e às suas famílias, e também aos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos envolvidos no processo educativo, particularmente aqueles pertencentes aos segmentos majoritários da população que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer os seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino de qualidade para todos.

O fato de o projeto político-pedagógico de muitas escolas figurar apenas como um texto formal que cumpre uma exigência burocrática, não significa que a escola não tenha um projeto próprio. Significa que ele é, na verdade, um projeto pedagógico fragmentado, em que cada professor se encerra no seu trabalho solitário para desenvolver o currículo à sua maneira.

As experiências das escolas que conseguem reverter o jogo e obter melhorias significativas na qualidade do ensino seguem por caminhos bem variados, mas todas têm em comum um fato: é por meio de um projeto educativo democrático e compartilhado, em que os professores, a direção, os funcionários e a comunidade unem seus esforços e chegam mais perto da escola que desejam. Isso não quer dizer que deve recair sobre as escolas e seus educadores toda a responsabilidade pela mudança da qualidade do ensino. Ao contrário, o esforço compartilhado necessita de forte apoio dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e da comunidade; mas ele é realmente insubstituível quando projeta o desejo de mudar a escola para melhor.

O regimento escolar e o projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo ao tempo em que precisa ser incentivado a participar das organizações estudantis. Dentro das condições próprias da idade, mesmo as crianças menores poderão manifestar-se, por exemplo, sobre o que gostam e não gostam na escola e também a respeito da escola com que sonham.

Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se pedagogicamente no interior da própria instituição e, também, externamente, com serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

As escolas necessitam se articular também com as instituições formadoras, com vistas a assegurar a atualização de seus profissionais tendo em conta as suas demandas específicas.

Relevância dos conteúdos, integração e abordagens do currículo

Quanto ao planejamento curricular, há que se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível. Além do que, será preciso oferecer maior atenção, incentivo e apoio aos que deles demonstrarem mais necessidade, com vistas a assegurar a igualdade de acesso ao conhecimento.

Em relação à organização dos conteúdos, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes.

Os estudiosos do tema têm insistido na crítica aos currículos em que as disciplinas apresentam fronteiras fortemente demarcadas, sem conexões e diálogos entre elas. Criticam, também, os currículos que se caracterizam pela distância que mantêm com a vida cotidiana, pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado e pelas formas de avaliação que servem apenas para selecionar e classificar os alunos, estigmatizando os que não se enquadram nas suas expectativas. A literatura sobre currículo



avança ao propor que o conhecimento seja contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas experiências. Evita-se, assim, a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem (Moreira e Candau, 2008).

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento, relacionados a um projeto educativo de longo prazo, como deve ser o da Educação Básica, concorrem de maneira decisiva para assegurar uma sistematização de conhecimentos imprescindível no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, garantindo-lhe continuidade e consistência. Mas eles certamente devem ser trabalhados por diversas abordagens integradoras. Continuidade e consistência não querem dizer uniformidade e padronização de sequências e conteúdos.

Têm sido numerosas e variadas as experiências das escolas brasileiras quanto ao esforço de integração do currículo. Há propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores; experiências de redes que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade; as que procuram enredar esses temas às áreas de conhecimento; os chamados currículos em rede; as que propõem a integração do currículo por meio de conceitos-chave ou ainda de conceitos nucleares que permitem trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal.

Atualmente, estão muito disseminadas nas escolas concepções diversas de projetos de trabalho, que se espera, devem enriquecer o currículo tornando os conhecimentos escolares mais vivos e desafiadores para os alunos. Entretanto, é importante que os vários projetos em andamento em muitas escolas estejam articulados ao tratamento dos conteúdos curriculares e às áreas de conhecimento, evitando a fragmentação e a dispersão provocadas por iniciativas com propósitos diferentes e que não se comunicam entre si. É nesse sentido que deve ser operacionalizada a orientação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando preconizam o tratamento dos conteúdos curriculares por meio de projetos e que orientam que, para eles, sejam destinados pelo menos 20% da carga horária de trabalho anual.

O fundamental no esforço de integração parece ser justamente a necessária disposição, por parte dos professores, de trabalhar juntos, de compartilhar com os colegas os acertos e as indagações que decorrem de posturas e práticas ainda minoritárias no país.

Os esforços de integração têm buscado maior conexão com os problemas que os alunos e sua comunidade enfrentam, ou ainda com as demandas sociais e institucionais mais amplas que a escola deve responder. Nesse processo, é preciso que os conteúdos curriculares não sejam banalizados. Algumas escolas, por vezes, têm caído em extremos: a valorização apenas dos conteúdos escolares de referência disciplinar ou certa rejeição a esses conteúdos, sob o pretexto de que é preciso evitar o "conteudismo". A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é frequente que a escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas populares do contato e do aprendizado de conhecimentos essenciais à sua formação, porque desconhece o universo material e simbólico das crianças, adolescentes, jovens e adultos e não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados.

Por sua vez, alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar calcada sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população.

Ainda quanto à abordagem do currículo, os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas.

A criação de um ambiente propício à aprendizagem na escola terá como base o trabalho compartilhado e o compromisso dos professores e dos demais profissionais com a aprendizagem dos alunos; o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante formas de abordagem apropriadas; a utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; a contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; e o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.



Para tanto, é fundamental contar com o apoio solidário dos sistemas de ensino e das próprias escolas no provimento de adequadas condições de trabalho e de outros recursos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX, do art. 4º da LDB, e objeto de manifestação deste colegiado no Parecer CNE/CEB nº 8/2010.

Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

A organização do trabalho pedagógico deve levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, a articulação entre a escola e a comunidade e o acesso aos espaços de expressão cultural.

As articulações do Ensino Fundamental e a continuidade da trajetória escolar dos alunos

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras.

Não menos necessária é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes de duas diferentes tradições de ensino. Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. Essa transição acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial e abre a possibilidade de adoção de formas inovadoras a partir do 6º ano, a exemplo do que já o fazem algumas escolas e redes de ensino.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental apresenta ainda mais uma dificuldade: o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão dessa etapa da escolaridade, levando à concentração da oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes mantidas pelos Estados. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental.

As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos.

Um dos sérios entraves ao percurso escolar dos alunos tem sido a cultura da repetência que impregna as práticas escolares. Há muitos anos, diferentes estudos têm mostrado que a repetência não é o melhor caminho para assegurar que os alunos aprendam. Ao contrário, a repetência, além de desconsiderar o que o aluno já aprendeu, geralmente não lhe oferece oportunidade de superar as dificuldades que apresentava e termina por desinteressá-lo dos estudos ainda mais, aumentando a probabilidade de que repita novamente aquela série e contribuindo para baixar a sua autoestima. Mas aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, que o combate à repetência não pode significar descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

A enturmação dos alunos por idade e não por nível de conhecimento passou a ser uma alternativa ao que costumava ser feito quando as escolas dividiam as turmas de alunos em fracas, médias e fortes, as quais terminavam prejudicando especialmente os considerados mais fracos e aumentando a defasagem entre eles e os demais. Pesquisas mostraram a impossibilidade de formar turmas homogêneas, em vista das diferenças existentes entre os alunos. Evidenciaram, também, que muito do que se aprende na escola é aprendido nas interações dos próprios alunos e advogam, há algumas décadas, que a heterogeneidade das turmas pode se converter em uma vantagem, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do afetivo e

do cultural, pois favorece a ajuda entre os educandos, estimula-os mutuamente e enriquecendo o seu convívio.

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares.

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade.

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos.

Para as crianças que entram pela primeira vez na escola aos 6 (seis) anos, o período requerido para esse aprendizado pode ser mais prolongado, mas o esperado é que, com a ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, todas as crianças se beneficiem. Entretanto, os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento. Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.

Há que lembrar, porém, que os anos iniciais do Ensino Fundamental têm se constituído, historicamente, em um dos maiores obstáculos interpostos aos alunos para prosseguirem aprendendo. Há não muito tempo atrás, por décadas e décadas, cerca de metade dos alunos repetiam a primeira série, sendo barrados logo no início da escolarização por não estarem completamente alfabetizados. Além disso, a maioria dos alunos matriculados no ensino obrigatório não conseguia chegar ao seu final por causa da repetência. Os poucos que o concluíam levavam, em média, perto de 12 (doze) anos, ou seja, o tempo previsto para cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Mesmo nos dias atuais, em que baixaram consideravelmente os índices de repetência escolar no país, esses índices ainda figuram entre os maiores do mundo. E a repetência, como se sabe, não gera qualidade!

As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros, e, mais recentemente, tem-se observado, ainda, que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar. Esse dado remete às implicações do currículo com as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. A despeito do grande esforço feito pelas famílias de baixa renda para manter os filhos na escola, depois de muito repetirem, um grande número deles se evade.

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento.

Entre as iniciativas de redes que adotaram ciclos, muitas propostas terminaram por incorporar algumas das formulações mais avançadas do ideário contemporâneo da educação, com vistas a garantir o sucesso dos alunos na aprendizagem, combater a exclusão e assegurar que todos tenham, efetivamente, direito a uma educação de qualidade. Movimentos de renovação pedagógica têm-se esforçado por trabalhar com concepções que buscam a integração das abordagens do currículo e uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado.

Os ciclos assim concebidos concorrem, juntamente com outros dispositivos da escola calcados na sua gestão democrática, para superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com a sua turma, substituindo-a pela docência solidária, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não eliminem o professor de referência que mantém um contato mais prolongado com a classe. Aposta-se, assim, que o esforço conjunto dos professores, apoiado por outras instâncias dos sistemas escolares, contribua para criar uma escola menos seletiva e capaz de proporcionar a cada um e a todos o atendimento mais adequado a que têm direito.

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Ainda que já dito em termos mais gerais, vale enfatizar que no início do Ensino Fundamental, atendendo às especificidades do desenvolvimento infantil, a avaliação deverá basear-se, sobretudo, em procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos e portfólios de seus trabalhos, seguidos de acompanhamento contínuo e de revisão das abordagens adotadas, sempre que necessário.

A avaliação

Quanto aos processos avaliativos, parte integrante do currículo, há que partir do que determina a LDB em seus artigos 12, 13 e 24, cujos comandos genéricos prescrevem o zelo pela aprendizagem dos alunos, a necessidade de prover os meios e as estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento e consideram a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo.

A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser



oferecido no mesmo período de aula ou no contra turno, o que requer flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente.

Os projetos político-pedagógicos das escolas e os regimentos escolares deverão, pois, obrigatoriamente, disciplinar os tempos e espaços de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, tal como determina a LDB, e prever a possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar. Há ainda que assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares ao longo do ano letivo aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas.

Considerando que a avaliação implica sempre um julgamento de valor sobre o aproveitamento do aluno, cabe, contudo alertar que ela envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender. Esses pré-julgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que, de antemão, ele acredita que não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho.

Mas a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizados pelo professor. Diante de um grande número de problemas na aprendizagem de determinado assunto, o professor deve ser levado a pensar que houve falhas no processo de ensino que precisam ser reparadas.

A avaliação proporciona ainda oportunidade aos alunos de melhor se situarem em vista de seus progressos e dificuldades, e aos pais, de serem informados sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos, representando também uma prestação de contas que a escola faz à comunidade que atende. Esse espaço de diálogo com os próprios alunos - e com as suas famílias, no caso do Ensino Fundamental regular - sobre o processo de aprendizagem e o rendimento escolar que tem consequência importante na trajetória de estudos de cada um, precisa ser cultivado pelos educadores e é muito importante na criação de um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a transparência dos processos avaliativos assegura a possibilidade de discussão dos referidos resultados por parte de pais e alunos, inclusive junto a instâncias superiores à escola, no sentido de preservar os direitos destes, tal como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

Entretanto, a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas - que oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola - pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas. Desse modo, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no processo educacional. Isso ocasiona outras consequências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes. A excessiva preocupação com os resultados desses testes sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania, além do próprio ensino de História e de Geografia e o desenvolvimento das diversas áreas de expressão. É importante ainda considerar que os resultados da educação demoram, às vezes, longos períodos de tempo para se manifestar ou se manifestam em outros campos da vida humana. Assim sendo, as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados, por sua vez, à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação, consideradas, inclusive, as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação. Obriga, também, as escolas a uma

apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos alunos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que deles necessitem.

7. Educação em tempo integral

A escola brasileira é uma das que possui menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar. Não obstante, há reiteradas manifestações da legislação apontando para o seu aumento na perspectiva de uma educação integral (Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9.089/90; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, art. 34; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007). Além do mais, já existem variadas experiências de escola em período integral em diferentes redes e sistemas de ensino no país. Diante desse quadro, considera-se que a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo em que se exorta os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta. Esse tipo de escola, quando voltada prioritariamente para o atendimento das populações com alto índice de vulnerabilidade social que, não por acaso, encontram-se concentradas em instituições com baixo rendimento dos alunos, situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas, poderá dirimir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura e melhorar o convívio social.

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais.

As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola.

Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras.

Os órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral das redes públicas possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado. E para que a oferta de educação nesse tipo de escola não se resuma a uma simples justaposição de tempos e espaços disponibilizados em outros equipamentos de uso social, como quadras esportivas e espaços para práticas culturais, é imprescindível que atividades programadas no projeto político-pedagógico da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos alunos seja passível de avaliação.

8. Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende também aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e para essas populações estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e manutenção da diversidade étnica e linguística; assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão; e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Resolução CNE/CEB nº 3/99).

O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo CNE por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I- reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II- valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III- reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV- flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V- superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, estéticos, de gênero, geração e etnia.

As escolas que atendem essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

A participação das populações locais é importante também para subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e oferta de materiais escolares e no que diz respeito ao transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

9. Educação Especial

Intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento, as escolas públicas e privadas deverão, também, contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular. Os recursos de acessibilidade, como o nome já indica, asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Além disso, com o objetivo de ampliar o acesso ao currículo, proporcionando independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecendo a sua autonomia, foi criado, pelo Decreto nº 6.571/2008, o atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial, posteriormente regulamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Esse atendimento, a ser expandido gradativamente com o apoio dos órgãos competentes, não substitui a escolarização regular, sendo complementar à ela. Ele será oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

10. Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada para a garantia de formação integral, abrange da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, sendo pautada pela inclusão e pela qualidade social. Ela requer um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular, um



modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação, uma política de formação permanente de seus professores, formas apropriadas para a destinação à EJA de profissionais experientes e qualificados nos processos de escolha e atribuição de aulas nas redes públicas e maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos.

Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto no ensino regular, quanto em EJA, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

- a) fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;
- b) apoiar as redes e os sistemas de ensino no estabelecimento de política própria para o atendimento desses estudantes que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;
- c) incentivar a oferta de EJA nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Os cursos de EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, serão presenciais e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, ao qual remete a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, os cursos, poderão ser presenciais ou a distância, quando devidamente credenciados, e terão 1600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências; a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes.

Estima-se que a inserção de EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

11. O compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação destas Diretrizes

Com base nos elementos contidos no presente Parecer, propõe-se o Projeto de Resolução anexo, contendo Diretrizes destinadas a contribuir para:

- a) ampliar os debates sobre as concepções curriculares para o Ensino Fundamental e levar a questionamentos e mudanças no interior de cada escola, visando assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade;
- b) subsidiar a análise e elaboração das propostas curriculares dos sistemas e redes de ensino, dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos regimentos escolares, tendo em vista a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- c) fortalecer a constituição de ambientes educativos na escola propícios à aprendizagem, reafirmando a instituição escolar como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, dimensões imprescindíveis ao exercício da cidadania;
- d) consolidar a instituição escolar como espaço democrático que reconhece e respeita a diversidade;
- e) fortalecer o regime de colaboração entre as instâncias na oferta do ensino de qualidade para todos.

E tendo em vista as responsabilidades compartilhadas pelos entes federados na manutenção e desenvolvimento do ensino, tais Diretrizes devem indicar que aos sistemas e redes de ensino cabe prover:

- a) os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;
- b) a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola, em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à

formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

c) a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

d) o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, precedida de consulta pública nacional, deverá encaminhar para o Conselho Nacional de Educação propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental e, ainda, elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

II- VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 7 de julho de 2010.
Conselheiro Cesar Callegari- Relator

Questões

01. (Prefeitura de Nilópolis/RJ - Professor I - FUNRIO) Intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento, as escolas públicas e privadas deverão, também, contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular.

Sobre a questão da Inclusão, o Parecer Nº 11/2010/CNE/CEB expressa que o atendimento especializado aos alunos da Educação Especial deverá ser expandido gradativamente, com o apoio dos órgãos competentes e não substituirá a escolarização regular, sendo

- (A) complementar a ela, oferecido no contra turno
- (B) concomitante a ela, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
- (C) concomitante a ela, ao longo de todo o Ensino Fundamental.
- (D) não concomitante a ela, apenas no Ensino Médio.

02. (Prefeitura de Suzano/SP - Diretor de Escola - VUNESP). O Conselho Nacional de Educação ao propor as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, Parecer CNE/CEB N o 11/10, afirma que “o currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada”. Dentre os componentes curriculares definidos, estabelece ainda que

(A) a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena deve ser incluída como disciplina obrigatória ampliando o leque de referências culturais de toda a população escolar.

(B) a Educação Física compreende em componente obrigatório do currículo e deve integrar a proposta político-pedagógica da escola.

(C) o componente curricular Arte deve constar de maneira optativa como música, artes visuais, teatro e dança.

(D) o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas, portanto, de matrícula obrigatória ao aluno.

(E) a Língua Indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de certas comunidades poderão ocupar o lugar do ensino de língua estrangeira moderna.

03. (SEAP/DF - Professor - Atividades - IBFC). Considerando o Parecer e o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Parecer CNE/CEB n. 11/2010), e a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 anos de duração, julgue os itens a seguir:

I. A Câmara de Educação Básica ratifica que a organização do Ensino Fundamental, com 9 (nove) anos de duração, implica na necessidade de um debate sobre o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, a formação de professores, as condições de infraestrutura. No que tange aos recursos didático-



pedagógicos apropriados ao atendimento da infância e da adolescência, tem-se uma série de apontamentos no referido parecer, de modo que as escolas podem adequar-se gradativamente ao sugerido, ficando a critério dos entes federativos a organização dos tempos e espaços escolares.

II. O documento evidencia que a estruturação do novo ensino fundamental apresenta desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino, tais como a observação da convivência das duas estruturas do ensino fundamental (8 anos em extinção, e 9 anos em implantação e implementação), a elaboração de novo currículo, a reorganização da educação infantil e fortalecimento dos conselhos de educação. Todavia, o documento não disserta sobre a consolidação do ciclo de alfabetização, tema este deixado a regulamentação por lei complementar.

III. A data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos 6 anos de idade, completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, conforme as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE na Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e nos seguintes Pareceres: CNE/CEB nº 6/2005, nº 18/2005, nº 7/2007, nº 4/2008, nº 22/2009, e Resolução CNE/CEB nº 1/2010. A mesma recomendação aplica-se ao ingresso na Educação Infantil, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Portanto, observando o princípio do não retrocesso, a matrícula no 1º ano fora da data de corte deve, imediatamente, ser corrigida para as matrículas novas, pois as crianças que não completaram 6 anos de idade no início do ano letivo devem ser matriculadas na Educação Infantil.

É correto o que se afirma em:

- (A) III, apenas.
- (B) Todas as sentenças são corretas.
- (C) I e III, apenas.
- (D) II e III, apenas

04. Quanto à avaliação, julgue o item abaixo:

A avaliação formativa pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros.

() Certo () Errado

05. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) estabelece como Meta 1 a universalização do Ensino Fundamental no prazo de 5 (cinco) anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola.

() Certo () Errado

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: A

Parecer 11/2010

Intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento, as escolas públicas e privadas deverão, também, contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular.

Esse atendimento, a ser expandido gradativamente com o apoio dos órgãos competentes, não substitui a escolarização regular, sendo complementar à ela. Ele será oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

02. Resposta: B

Parecer 11/2010

A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas na LDB.

03. Resposta: A

Parecer 11/2010

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

04. Resposta: Errado

Parecer 11/2010

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo.

Os apontamentos trazidos na questão são a respeito da avaliação contínua.

05. Resposta: Certo

Parecer 11/2010

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) estabelece como Meta 1 a universalização do Ensino Fundamental no prazo de 5 (cinco) anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos. A Meta 2, definida com base no diagnóstico de que 87% das crianças de 6 (seis) anos já estavam matriculadas em Pré-Escolas, classes de alfabetização ou mesmo no Ensino Fundamental, determina a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos.



14/2011.

PARECER CNE/CEB Nº:14/2011³⁶

DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS EM SITUAÇÃO DE ITINERÂNCIA.

I - RELATÓRIO

Histórico

Trata-se de consulta encaminhada pelo presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, RS, a respeito dos procedimentos necessários à matrícula de alunos circenses. O consultante argumenta que *os mecanismos de reclassificação não são céleres o suficiente dado o pouco tempo que costumam permanecer na escola*, afirmando haver casos em que os alunos não apresentam *qualquer documento comprobatório de sua vida escolar anterior*.

O tema da consulta, de grande relevância na atualidade, diz respeito à situação vivenciada por um grupo significativo de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e remete a consideração sobre uma categoria que envolve, além de circenses, outros grupos sociais. Assim, essa consulta levou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a produzir Parecer e Resolução que definem as Diretrizes para o atendimento escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

Nesse sentido, para efeitos desse parecer, são consideradas em situação de itinerância as crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos sociais que, por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, dentre outros, se encontram nessa condição. Podem ser considerados como vivendo em situação de itinerância ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que se autorreconheçam como tal ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal.

³⁶http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9609-pceb014-11&Itemid=30192

A condição de itinerância tem afetado, sobremaneira, a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens pertencentes aos grupos sociais anteriormente mencionados. Isso nos remete à reflexão sobre as condições que os impedem de frequentar regularmente uma escola, tomando como exemplo os estudantes circenses. A consequência dessa condição tem sido a sujeição à descontinuidade na aprendizagem, levando ao insucesso e ao abandono escolares, impedindo-lhes a garantia do direito à educação.

As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares à matrícula dos estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos.

Mérito

Apesar da não existência, no campo da legislação educacional brasileira, de ordenamentos jurídicos específicos que regulamentem estes casos, há aparatos jurídicos, seja em preceitos expressos de leis ordinárias e tratados internacionais ratificados pelo Brasil, seja ainda por normas superiores, de natureza constitucional que garantem às crianças e adolescentes que vivem em situações de itinerância o direito à matrícula escolar. A regulação destes casos, então, pode ser guiada pelo preceito constitucional que define o acesso à educação como direito fundamental de toda criança e adolescente.

O art. 6º, *caput*, da Constituição Federal, inserido no Título dos Direitos e Garantias Fundamentais, qualifica a educação como um direito social, sendo que o art. 7º, inciso XXV, assegura aos trabalhadores urbanos e rurais *assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas*.

Por sua vez, o dispositivo do art. 208, incisos I, II e IV, entre outros, afirma a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica, constituindo o acesso a quaisquer de seus níveis um direito público subjetivo. Na medida em que se referem a um direito fundamental, estas normas devem ser aplicadas de maneira plena, imediata e integral, independentemente inclusive da existência de normas infraconstitucionais que as regulamentem (CF, art. 5º, § 1º). É sabido que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (CF, art. 208, § 2º).

As normas incumbem ao poder público a responsabilidade e obrigação de oferecer vagas na Educação Básica para todos. O acesso a ela, portanto, deve e pode ser exigido por qualquer pessoa. Da mesma forma, os pais e/ou responsáveis têm o dever legal de matricular seus filhos, independentemente da profissão que exerçam. Esta questão também é regulada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) que, em seu art. 55, prescreve: *Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino*. A inércia ou omissão destes em relação à regularização da matrícula escolar dos seus filhos configura infração administrativa, sujeita à multa de três a vinte salários mínimos (ECA, art. 249).

No intuito de matricular seus filhos em instituições de Educação Básica, trabalhadores de circo, por exemplo, têm se valido do art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre a regulamentação das profissões de artistas e de técnico em espetáculos de diversões:

Art. 29 Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e conseqüente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem.

Desse modo, não se pode admitir a existência de qualquer forma de distinção ou discriminação que embarace ou impeça o acesso à Educação Básica de crianças, adolescentes ou jovens itinerantes, filhos ou não de trabalhador circense.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 reconhece a educação como um direito humano e ao mesmo tempo “um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos”, sendo, portanto, a garantia desse direito fundamental para a própria dignidade humana.

Cabe destacar que o Brasil é signatário da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, cujo art. 14, item 1, faz menção aos povos nômades e agricultores itinerantes.

De acordo com o art. 27, item 1, do referido tratado internacional, os programas e serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares.

Dessa forma, a escola deverá estabelecer diálogo com estes coletivos sociais, ouvi-los e decidir conjuntamente estratégias para o melhor atendimento dos seus filhos. Este é o papel de uma escola democrática que constrói sua prática a partir da realidade da comunidade atendida e não em detrimento da mesma.

Como pode ser observado o tema da consulta instiga a uma reflexão sobre a diversidade cultural, social e econômica do nosso país. No caso da população circense é necessário lembrar que estes fazem parte de um segmento profissional da mais alta relevância para a cultura brasileira: a arte circense. Portanto, dada a sua especificidade, uma das características dos(as) trabalhadores(as) circenses refere-se aos deslocamentos geográficos, fato este que os impede de possuir domicílio com “ânimo definitivo”, conforme dicção do art.

70 do Código Civil brasileiro.³⁷

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) emprega tanto a expressão “domicílio do educando” (art. 77, § 1º), quanto “residência” da criança (art. 4º, inciso X), nestes termos:

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

(...)

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Trata-se de preceitos legais que devem ser interpretados em acordo com as normas do Código Civil, especialmente o parágrafo único do art. 72 e o caput do art. 73:

Art. 72

Parágrafo único Se a pessoa exercer profissão em lugares diversos, cada um deles constituirá domicílio para as relações que lhe corresponderem.

Art. 73 Ter-se-á por domicílio da pessoa natural, que não tenha residência habitual, o lugar onde for encontrada.

Isto significa, portanto, que os trabalhadores circenses e seus filhos ou crianças pelas quais sejam responsáveis encontram-se na situação domiciliar já atestada e garantida por lei.

Acrescente-se que a legislação educacional não estabelece como requisito para a matrícula escolar algum tipo de critério temporal, algo como uma quarentena ou período de carência, vale dizer, uma condição resolutiva³⁸ vinculada ao tempo de permanência ou de residência da criança numa determinada localidade.

Em nenhuma passagem, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem como exigência para a matrícula escolar qualquer tempo de permanência ou de residência do estudante em determinada localidade.

Soma-se mais um argumento em favor do direito de acesso à Educação Básica garantido pelo sistema jurídico e pela legislação educacional aos estudantes itinerantes na Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, que no art. 2º, item 2, estabelece:

Art. 2º

2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.

Neste mesmo sentido, posiciona-se o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

II - VOTO DAS RELATORAS

Nos termos deste parecer reafirmamos que o direito a educação de estudantes em situação de itinerância deve ser garantido, entendendo que cabe ao poder público uma dupla obrigação positiva:

I - assegurar ao estudante itinerante matrícula, com permanência e conclusão de estudos, na Educação Básica, respeitando suas necessidades particulares;

³⁷ O domicílio da pessoa natural é o lugar onde ela estabelece a sua residência com ânimo definitivo. CC, art. 70.

³⁸ Exemplo de condição desta natureza pode ser encontrado no art. 55, III, do Código Eleitoral, que exige para a transferência de domicílio eleitoral residência mínima de 3 (três) meses no novo domicílio, atestada pela autoridade policial ou provada por outros meios convincentes.

II - proteger o estudante itinerante contra qualquer forma de discriminação que coloque em risco a garantia dos seus direitos fundamentais.

Os estabelecimentos de ensino públicos ou privados de Educação Básica, por sua vez, deverão assegurar a matrícula desse estudante sem a imposição de qualquer forma de embaraço, pois se trata de direito fundamental.

Reconhecendo a complexidade do tema, é preciso, portanto, que haja um conjunto de esforços coletivos para possibilitar que o estudante pertencente a comunidades itinerantes tenha acesso à educação escolar.

Visando à garantia do direito desse estudante, algumas orientações deverão ser seguidas:

I - quanto ao poder público:

a) deverá ser garantida vaga às crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância nas escolas públicas próximas do local de moradia declarado;

b) o protocolo de requerimento para expedição do alvará de funcionamento do empreendimento de diversão itinerante deverá estar condicionado à efetivação de matrícula das crianças, adolescentes e jovens supracitados na escola.

II - quanto às escolas:

a) as escolas que recebem esses estudantes deverão informar a sua presença aos Conselhos Tutelares existentes na região. Estes deverão acompanhar a vida das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância no que se refere ao respeito, à proteção e à promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação;

b) as escolas deverão também garantir documentação de matrícula e avaliação periódica mediante expedição imediata de memorial e/ou relatório das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

III - quanto às famílias e/ou responsáveis:

a) caso a família e/ou responsável pelo estudante em situação de itinerância não disponha, no ato da matrícula, de certificado de origem da escola anterior, bem como do memorial e/ou relatório, a criança, adolescente ou jovem deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade. Para tal, a escola deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

IV - quanto ao Ministério da Educação e aos sistemas de ensino:

a) deverão ser criados, no âmbito do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, programas especiais destinados à escolarização e à profissionalização da população itinerante, prevendo, inclusive, a construção de escolas itinerantes como, por exemplo, as escolas de acampamento;

b) é dever do Estado e dos sistemas de ensino o levantamento e a análise de dados relativos à especificidade dos estudantes em situação de itinerância;

c) o Ministério da Educação e os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto a sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e conclusão dos estudos à população em situação de itinerância, independente do período regular da matrícula e do ano letivo;

d) Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

V - quanto à formação de professores:

a) é dever das instituições de Educação Superior que ofertam cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional das crianças e adolescentes circenses, assim como de outros coletivos em situação de itinerância, e de seus pais, mães e/ou responsáveis como parte do cumprimento do direito à educação.

Nos termos deste Parecer e do anexo Projeto de Resolução, responda-se ao presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, RS, e aos demais citados.

Brasília, (DF), 7 de dezembro de 2011.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento - Relatora

Conselheira Nilma Lino Gomes - Relatora



III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto das Relatoras.
Sala das Sessões, em 7 de dezembro de 2011.
Conselheiro Francisco Aparecido Cordão - Presidente
Conselheiro Adeum Hilário Sauer - Vice-Presidente



Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS 1ª A 4ª SÉRIES

Prezado (a) candidato (a), os Parâmetros Curriculares Nacionais não sofreram as devidas alterações conforme a lei vigente, por isso se encontram ainda classificando o Ensino Fundamental em 8 séries, e não como o sistema atual de ensino dividido em 9 anos.

Não considere como um material errado, apenas não ocorreram as devidas atualizações e alterações no próprio portal do Ministério da Educação ainda <<https://bit.ly/2BVXeli>>, mas são os parâmetros cobrados atualmente.

Abaixo segue a parte Introdutória dos PCNs, caso queira lê-los em sua integralidade acesse o link a cima também que constará disponível todos os volumes.

Considerações preliminares

O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais³⁹

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

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

Breve histórico

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional,

³⁹ Texto adaptado disponível em <http://portal.mec.gov.br/>



estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Também generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. Manteve, porém, uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino. Essas propostas foram, na sua maioria, reformuladas durante os anos 80, segundo as tendências educacionais que se generalizaram nesse período.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi - assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo -, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, a leitura atenta do texto constitucional vigente mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação de todos, ao mesmo tempo que a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, priorizou o ensino fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º). Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33).

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

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” (art. 32). **Vale lembrar que, segundo a redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, o ensino fundamental é 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. (Adaptação)**

Verifica-se, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração.

A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento.

Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A proposta dos parâmetros curriculares nacionais em face da situação do ensino fundamental

Durante as décadas de 70 e 80 a tônica da política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo um aumento expressivo no acesso à escola básica. Todavia, os altos índices de repetência e evasão apontam problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola.

Indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação e do Desporto, reafirmam a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Número de alunos e de estabelecimentos

A oferta de vagas está praticamente universalizada no País. O maior contingente de crianças fora da escola encontra-se na região Nordeste. Nas regiões Sul e Sudeste há desequilíbrios na localização das escolas e, no caso das grandes cidades, insuficiência de vagas, provocando a existência de um número excessivo de turnos e a criação de escolas unidocentes ou multisseriadas.

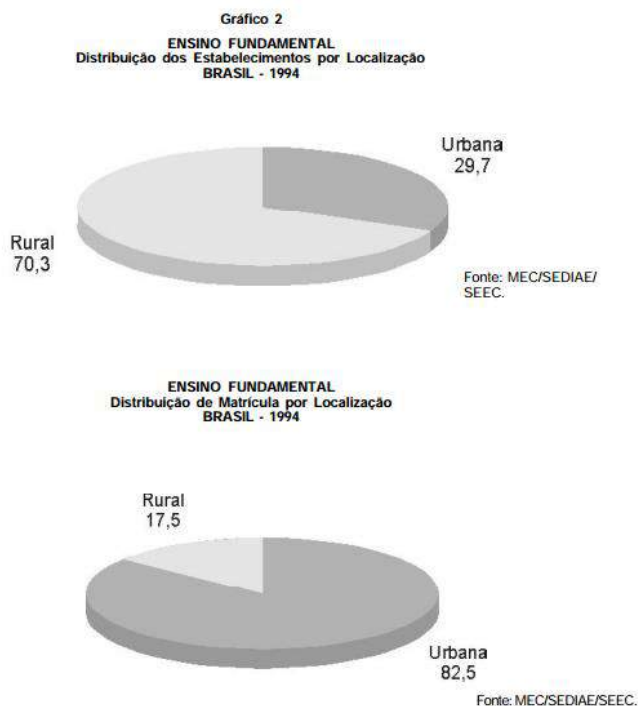


Em 1994, os 31,2 milhões de alunos do ensino fundamental concentravam-se predominantemente nas regiões Sudeste (39%) e Nordeste (31%), seguidas das regiões Sul (14%), Norte (9%) e Centro-Oeste (7%), conforme indicado no gráfico 1.



A maioria absoluta dos alunos frequentava escolas públicas (88,4%) localizadas em áreas urbanas (82,5%), como resultado do processo de urbanização do País nas últimas décadas, e da crescente participação do setor público na oferta de matrículas. O setor privado responde apenas por 11,6% da oferta, em consequência de sua participação declinante desde o início dos anos 70.

No que se refere ao número de estabelecimentos de ensino, ao todo 194.487, mais de 70% das escolas são rurais, apesar de responderem por apenas 17,5% da demanda de ensino fundamental. Na verdade, as escolas rurais concentram-se sobretudo na região Nordeste (50%), não só em função de suas características socioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento do processo de expansão da rede física (gráfico 2).



A situação mostra-se grave ao se observar a evolução da distribuição da população por nível de escolaridade. Se é verdade que houve considerável avanço na escolaridade correspondente à primeira fase do ensino fundamental (primeira a quarta séries), é também verdade que em relação aos demais níveis de ensino a escolaridade ainda é muito insuficiente: em 1990, apenas 19% da população do País possuía o primeiro grau completo; 13%, o nível médio; e 8% possuía o nível superior. Considerando a importância do ensino fundamental e médio para assegurar a formação de cidadãos aptos a participar democraticamente da vida social, esta situação indica a urgência das tarefas e o esforço que o estado e a sociedade civil deverão assumir para superar a médio prazo o quadro existente.

Além das imensas diferenças regionais no que concerne ao número médio de anos de estudo, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional, cabe destacar a grande oscilação deste indicador em relação à variável cor, mas relativo equilíbrio do ponto de vista de gênero, como mostram os dados da tabela 1.



Tabela 1: Número médio de anos de estudos; Brasil 1960 a 1990

	1960	1970	1980	1990
Gênero				
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1
Cor				
Preto	0,9	...	2,1	3,3
Pardo	1,1	...	2,4	3,6
Branco	2,7	...	4,5	5,9
Amarelo	2,9	...	6,4	8,6
Regiões				
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Norte/Centro-Oeste	2,7	0,9	4	...
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/UNEP, Brasília, 1996.

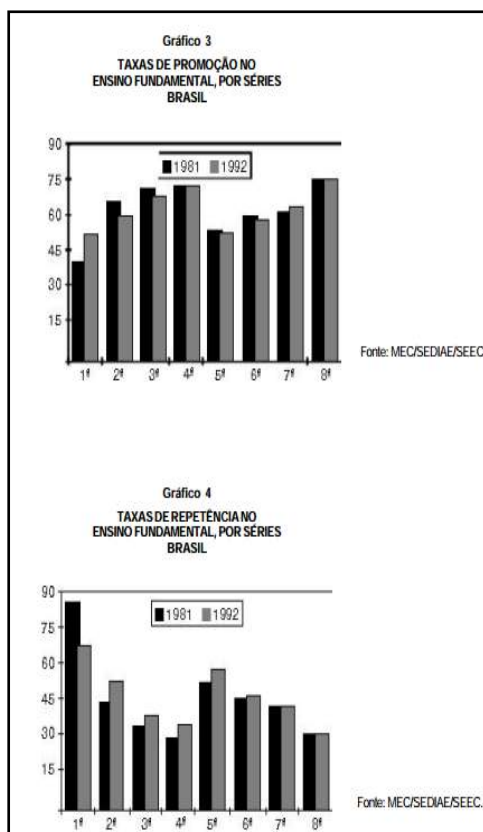
Com efeito, mais do que refletir as desigualdades regionais e as diferenças de gênero e cor, o quadro de escolarização desigual do País revela os resultados do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza.

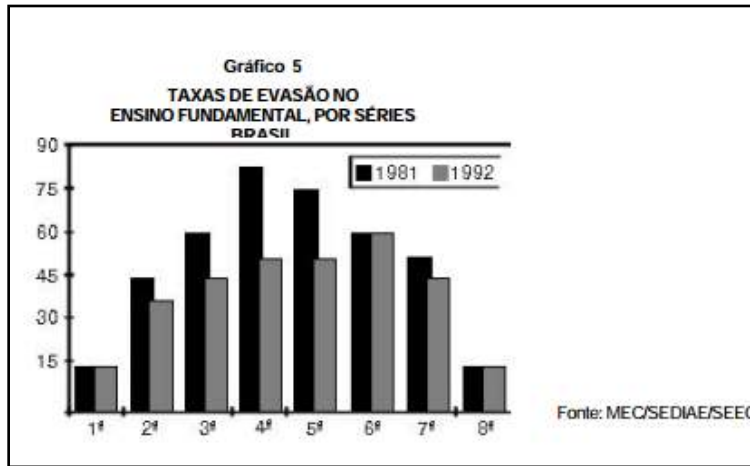
Promoção, repetência e evasão

Em relação às taxas de transição, houve substancial melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão do ensino fundamental. Verifica-se, no período de 1981-92, tendência ascendente das taxas de promoção - sobem de 55% em 1984, para 62% em 1992 - acompanhada de queda razoável das taxas médias de repetência e evasão, que atingem, respectivamente, 33% e 5% em 1992.

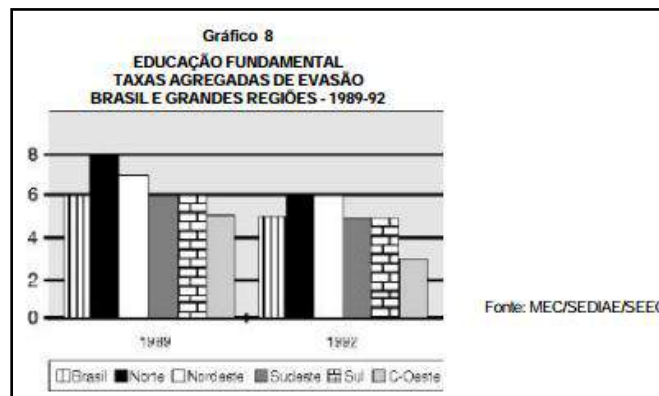
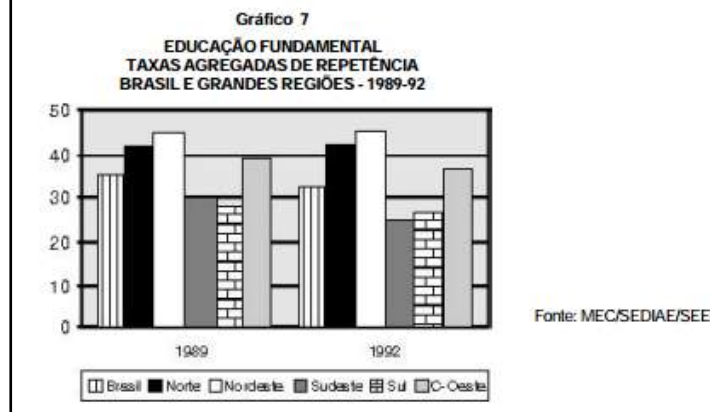
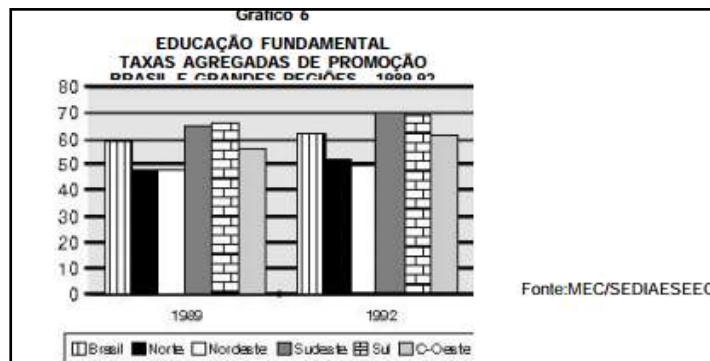
Essa tendência é muito significativa. Estudos indicam que a repetência constitui um dos problemas do quadro educacional do País, uma vez que os alunos passam, em média, 5 anos na escola antes de se evadirem ou levam cerca de 11,2 anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória. No entanto, a grande maioria da população estudantil acaba desistindo da escola, desestimulada em razão das altas taxas de repetência e pressionada por fatores socioeconômicos que obrigam boa parte dos alunos ao trabalho precoce.

Apesar da melhoria observada nos índices de evasão, o comportamento das taxas de promoção e repetência na primeira série do ensino fundamental está ainda longe do desejável: apenas 51% do total de alunos são promovidos, enquanto 44% repetem, reproduzindo assim o ciclo de retenção que acaba expulsando os alunos da escola (gráficos 3, 4 e 5).





Do ponto de vista regional, com exceção do Norte e do Nordeste, as demais regiões apresentam tendência à elevação das taxas médias de promoção e à queda dos índices de repetência (gráficos 6 e 7), indicando relativo processo de melhoria da eficiência do sistema. Ressalta-se, contudo, tendência à queda das taxas de evasão nas regiões Norte e Nordeste que, em 1992, chegam muito próximas da média nacional (gráfico 8).

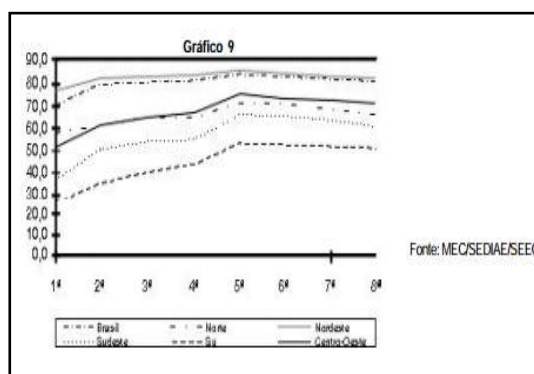


As taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixos.

O “repesamento” no sistema causado pelo número excessivo de reprovações nas séries iniciais contribui de forma significativa para o aumento dos gastos públicos, ainda acrescidos pela subutilização de recursos humanos e materiais nas séries finais, devido ao número reduzido de alunos.

Uma das consequências mais nefastas das elevadas taxas de repetência manifesta-se nitidamente nas acentuadas taxas de distorção série/idade, em todas as séries do ensino fundamental (gráfico 9). Apesar da ligeira queda observada em todas as séries, no período 1984-94, a situação é dramática:

- mais de 63% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série;
- as regiões Sul e Sudeste, embora situem-se abaixo da média nacional, ainda apresentam índices bastante elevados, respectivamente, cerca de 42% e de 54%;
- as regiões Norte e Nordeste situam-se bem acima da média nacional (respectivamente, 78% e 80%).



Para reverter esse quadro, alguns Estados e Municípios começam a implementar programas de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover, a médio prazo, a melhoria dos indicadores de rendimento escolar. São iniciativas extremamente importantes, uma vez que a pesquisa realizada pelo MEC, em 1995, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostra que quanto maior a distorção idade/série, pior o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tanto no ensino fundamental como no médio. A repetência, portanto, parece não acrescentar nada ao processo de ensino e aprendizagem.

Desempenho

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas duas últimas décadas.

Houve substancial queda da taxa de analfabetismo, aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis de ensino e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população.

A progressiva queda da taxa de analfabetismo, que passa de 39,5% para 20,1% nas quatro últimas décadas, foi paralela ao processo de universalização do atendimento escolar na faixa etária obrigatória (sete a quatorze anos), tendência que se acentua de meados dos anos 70 para cá, sobretudo como resultado do esforço do setor público na promoção das políticas educacionais.

Esse movimento não ocorreu de forma homogênea. Ele acompanhou as características de desenvolvimento socioeconômico do País e reflete suas desigualdades.

Por outro lado, resultados obtidos em pesquisa realizada pelo SAEB/95, baseados em uma amostra nacional que abrangeu 90.499 alunos de 2.793 escolas públicas e privadas, reafirmam a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no ensino fundamental em relação à leitura e principalmente em habilidade matemática.

Tabela 2: Percentual de acerto por série e por habilidade da leitura

Ensino	Série	Estabelecimento de Significado	Extensão do Significado	Exame Crítico de Significado	Total
Fundamental	4ª	53,2	44,2	45,9	50,6
	8ª	63,2	63,5	58,0	63,0

Fonte: MEC/SEDIAE/DAEB - Consolidação dos Relatórios Preliminares da Avaliação do SAEB/1995

Pelo exame da tabela 2, os estudantes parecem lidar melhor com o reconhecimento de significados do que com extensões ou aspectos críticos, já que os índices de acerto são sempre maiores nesse tipo de habilidade.

Tabela 3: Percentuais de acerto em matemática por habilidade, segundo série e área de conteúdo. Brasil 1995

Área de Conteúdo	Série	Compreensão de Conceitos	Conhecimento de Procedimentos	Aplicação ou Resolução de Problemas
Números e Operações	4ª	41,0	31,0	31,0
	8ª	41,4	46,8	38,6
Medidas	4ª	51,0	43,0	30,0
	8ª	58,7	34,5	29,1
Geometria	4ª	48,0	41,0	23,0
	8ª	40,2	31,3	22,7
Análise de Dados, Estatística e Probabilidade	4ª	-	-	-
	8ª	59,7	41,9	42,5
Álgebra e Funções	4ª	-	-	-
	8ª	48,5	35,0	28,1

Fonte: MEC/SEDIAE/DAEB - Consolidação dos Relatórios Preliminares da Avaliação do SAEB/1995.

Os resultados de desempenho em matemática mostram um rendimento geral insatisfatório, pois os percentuais em sua maioria situam-se abaixo de 50%. Ao indicarem um rendimento melhor nas questões classificadas como de compreensão de conceitos do que nas de conhecimento de procedimentos e resolução de problemas, os dados parecem confirmar o que vem sendo amplamente debatido, ou seja, que o ensino da matemática ainda é feito sem levar em conta os aspectos que a vinculam com a prática cotidiana, tornando-a desprovida de significado para o aluno. Outro fato que chama a atenção é que o pior índice refere-se ao campo da geometria.

Os dados apresentados pela pesquisa confirmam a necessidade de investimentos substanciais para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino fundamental.

Mesmo os alunos que conseguem completar os oito anos do ensino fundamental acabam dispondo de menos conhecimento do que se espera de quem concluiu a escolaridade obrigatória. Aprenderam pouco, e muitas vezes o que aprenderam não facilita sua inserção e atuação na sociedade. Dentre outras deficiências do processo de ensino e aprendizagem, são relevantes o desinteresse geral pelo trabalho escolar, a motivação dos alunos centrada apenas na nota e na promoção, o esquecimento precoce dos assuntos estudados e os problemas de disciplina.

Desde os anos 80, experiências concretas no âmbito dos Estados e Municípios vêm sendo tentadas para a transformação desse quadro educacional mas, ainda que tenham obtido sucesso, são experiências circunscritas a realidades específicas.

Professores

O desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor. Pelo Censo Educacional de 1994 foi feito um levantamento da quantidade de professores que atuam no ensino fundamental, bem como grau de escolaridade. Do total de funções docentes do ensino fundamental (cerca de 1,3 milhão), 86,3% encontram-se na rede pública; mais de 79% relacionam-se às escolas da área urbana e apenas 20,4% à zona rural (tabela 4).



Tabela 4: Número de funções docentes, por grau de formação e por região

Funções Docentes	Educação Fundamental		Educação Média Formação magistério			Educação Superior Licenciatura			outra
	incompleta	completa	incompleta	completa	completa	incompleta	completa	completa	
Total	1.377.665	59.272	45.593	23.793	552.122	36.401	81.133	546.452	22.899
Rural	280.820	65.565	34.885	11.927	122.390	9.047	9.670	25.896	1.440
Urbana	1.096.845	3.707	10.708	11.866	429.732	27.354	71.463	520.556	21.459

Fonte: Sinopse Estatística Educação Fundamental - Censo Educacional de 1994, MEC/SEDIAE/SEEC.

A tabela 4 mostra a existência de 10% de funções docentes sendo desempenhadas sem o nível de formação mínimo exigido. Ainda 5% de funções preenchidas por pessoas com escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério. Finalmente, a ausência de formação mínima concentra-se na área rural, onde chega a atingir 40%.

A exigência legal de formação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais.

Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.



Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania.

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política.

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.

Natureza e função dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

Para compreender a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário situá-los em relação a quatro níveis de concretização curricular considerando a estrutura do sistema educacional

brasileiro. Tais níveis não representam etapas sequenciais, mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares, com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Todos os documentos aqui apresentados configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar. Assim, além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares - tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas -, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem.

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão situados historicamente - não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC.

O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local.

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar de a responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola por meio da corresponsabilidade estabelecida no projeto educativo.

Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica

para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor.

Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A tradição pedagógica brasileira

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica.

A análise das tendências pedagógicas no Brasil deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural, a cada período em que são consideradas. Pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. Tais tendências serão sintetizadas em grandes traços que tentam recuperar os pontos mais significativos de cada uma das propostas. Este documento não ignora o risco de uma certa redução das concepções, tendo em vista a própria síntese e os limites desta apresentação.

A “pedagogia tradicional” é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado.

Nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. O professor é visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo.

A “pedagogia renovada” é uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. Em oposição à Escola Tradicional, a Escola Nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos.

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

A ideia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido. Essa

tendência, que teve grande penetração no Brasil na década de 30, no âmbito do ensino pré-escolar (jardim de infância), até hoje influencia muitas práticas pedagógicas.

Nos anos 70 proliferou o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola se revestiu de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60, e até hoje está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da “pedagogia libertadora” e da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, assumida por educadores de orientação marxista.

A “pedagogia libertadora” tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.

A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” que surge no final dos anos 70 e início dos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a “pedagogia libertadora” dá ao aprendizado do chamado “saber elaborado”, historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade.

A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

As tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira e aqui foram expostas sinteticamente trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil.

No final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens. Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo.

Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética.

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade.

A psicologia genética propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, traz uma contribuição para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento.

A pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela.

A metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as ideias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito”. Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender.

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriedade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento.

Escola e constituição da cidadania

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais

amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo.

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.

As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho.

A discussão sobre a função da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra. A situação de precariedade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação da situação. Essa desvalorização objetiva do magistério acaba por ser interiorizada, bloqueando as motivações. Outro fator de desmotivação dos profissionais da rede pública é a mudança de rumo da educação diante da orientação política de cada governante. Às vezes as transformações propostas reafirmam certas posições, às vezes outras. Esse movimento de vai e volta gera, para a maioria dos

professores, um desânimo para se engajar nos projetos de trabalho propostos, mesmo que lhes pareçam interessantes, pois eles dificilmente terão continuidade.

Em síntese, as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo.

Escola: uma construção coletiva e permanente

Nessa perspectiva, é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar. As normas de funcionamento e os valores, implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos.

Com a degradação do sistema educacional brasileiro, pode-se dizer que a maioria das escolas tende a ser apenas um local de trabalho individualizado e não uma organização com objetivos próprios, elaborados e manifestados pela ação coordenada de seus diversos profissionais.

Para ser uma organização eficaz no cumprimento de propósitos estabelecidos em conjunto por professores, coordenadores e diretor, e garantir a formação coerente de seus alunos ao longo da escolaridade obrigatória, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo.

Esse projeto deve ser entendido como um processo que inclui a formulação de metas e meios, segundo a particularidade de cada escola, por meio da criação e da valorização de rotinas de trabalho pedagógico em grupo e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para além do planejamento de início de ano ou dos períodos de “reciclagem”.

A experiência acumulada por seus profissionais é naturalmente a base para a reflexão e a elaboração do projeto educativo de uma escola. Além desse repertório, outras fontes importantes para a definição de um projeto educativo são os currículos locais, a bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que formulam questões essenciais sobre o que, como e quando ensinar, constituindo um referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento a ser dado a eles.

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita suas prioridades, define os resultados desejados e incorpora a auto avaliação ao trabalho do professor. Assim, organiza-se o planejamento, reúne-se a equipe de trabalho, provoca-se o estudo e a reflexão contínuos, dando sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados.

A contínua realização do projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Nesse processo evidencia-se a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias. O resultado que se espera é a possibilidade de os alunos terem uma experiência escolar coerente e bem-sucedida.

Deve ser ressaltado que uma prática de reflexão coletiva não é algo que se atinge de uma hora para outra e a escola é uma realidade complexa, não sendo possível tratar as questões como se fossem simples de serem resolvidas. Cada escola encontra uma realidade, uma trama, um conjunto de circunstâncias e de pessoas. É preciso que haja incentivo do poder público local, pois o desenvolvimento do projeto requer tempo para análise, discussão e reelaboração contínua, o que só é possível em um clima institucional favorável e com condições objetivas de realização.

Aprender e ensinar, construir e interagir

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza.

A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista.

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem.

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas ideias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa.

O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica.

A atividade construtiva, física ou mental, permite interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo que permite construir novas possibilidades de ação e de conhecimento.

Nesse processo de interação com o objeto a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. As ideias “equivocadas”, ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito e, portanto, interpretadas como erros construtivos.

A tradição escolar - que não faz diferença entre erros integrantes do processo de aprendizagem e simples enganos ou desconhecimentos - trabalha com a ideia de que a ausência de erros na tarefa escolar é a manifestação da aprendizagem. Hoje, graças ao avanço da investigação científica na área da aprendizagem, tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e ajustar a intervenção pedagógica para ajudar a superá-lo. A superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas ideias e de transformação das anteriores, de maneira a dar conta das contradições que se apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores de conhecimento.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.

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

Mas o desencadeamento da atividade mental construtiva não é suficiente para que a educação escolar alcance os objetivos a que se propõe: que as aprendizagens estejam compatíveis com o que significam socialmente.

O processo de atribuição de sentido aos conteúdos escolares é, portanto, individual; porém, é também cultural na medida em que os significados construídos remetem a formas e saberes socialmente estruturados.

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito não implica desvalorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Ao contrário, situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como corresponsáveis, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social.

Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre crianças e destas com parceiros experientes, dentre os quais destacam-se professores e outros agentes educativos.

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados.

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta - sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua autoestima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também. É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa.

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse.

A aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias, e, de outro, pela interação com os outros agentes.

Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada, sem ajuda de ninguém. O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas, conforme as observa, imitando, trocando ideias com elas, ouvindo suas explicações, sendo desafiado por elas ou contrapondo-se a elas, sejam essas pessoas o professor ou seus colegas. Existe uma zona de desenvolvimento próximo, dada pela diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com a ajuda dos outros. De acordo com essa concepção, falar dos mecanismos de intervenção educativa equivale a falar dos mecanismos interativos pelos quais professores e colegas conseguem ajustar sua ajuda aos processos de construção de significados realizados pelos alunos no decorrer das atividades escolares de ensino e aprendizagem.

Existem ainda, dentro do contexto escolar, outros mecanismos de influência educativa, cuja natureza e funcionamento em grande medida são desconhecidos, mas que têm incidência considerável sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre eles destacam-se a organização e o funcionamento da instituição escolar e os valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola; são fatores determinantes da qualidade de ensino e podem chegar a influir de maneira significativa sobre o que e como os alunos aprendem. Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho. Porém, algumas vezes, essa mesma influência pode apresentar obstáculos à aprendizagem escolar, ao indicar uma direção diferente, ou mesmo oposta, daquela presente no encaminhamento escolar. É necessário que a escola considere tais direções e forneça uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num



processo articulado de interação e integração. Se o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas.

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos.

Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem.

Organização dos parâmetros curriculares nacionais

A análise das propostas curriculares oficiais para o ensino fundamental, elaborada pela Fundação Carlos Chagas, aponta dados relevantes que auxiliam a reflexão sobre a organização curricular e a forma como seus componentes são abordados.

Segundo essa análise, as propostas, de forma geral, apontam como grandes diretrizes uma perspectiva democrática e participativa, e que o ensino fundamental deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. No entanto, a maioria delas apresenta um descompasso entre os objetivos anunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos.

A estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais buscou contribuir para a superação dessa contradição. A integração curricular assume as especificidades de cada componente e delinea a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular.

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos.

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal, tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os conteúdos de tal forma que se possa determinar, no momento de sua adequação às particularidades de Estados e Municípios, o grau de profundidade apropriado e a sua melhor forma de distribuição no decorrer da escolaridade, de modo a constituir um corpo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos.



A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar.

A opção de organização da escolaridade em ciclos, tendência predominante nas propostas mais atuais, é referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento.

Os componentes curriculares foram formulados a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional. Pautaram-se, também, pela análise das tendências mais atuais de investigação científica, a fim de poderem expressar um avanço na discussão em torno da busca de qualidade de ensino e aprendizagem.

A organização da escolaridade em ciclos

Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam.

Desse modo, a seriação inicial deu lugar ao ciclo básico com a duração de dois anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças. As experiências, ainda que tenham apresentado problemas estruturais e necessidades de ajustes da prática, acabaram por mostrar que a organização por ciclos contribuiu efetivamente para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar. Tanto isso é verdade que, onde foram implantados, os ciclos se mantiveram, mesmo com mudanças de governantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir.

Sabe-se que, fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimento que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo como atribuirão significados aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados do que outros.

Ao se falar em ritmos diferentes de aprendizagem, é preciso cuidado para não incorrer em mal-entendidos perigosos. Uma vez que não há uma definição precisa e clara de quais seriam esses ritmos, os educadores podem ser levados a rotular alguns alunos como mais lentos que outros, estigmatizando aqueles que estão se iniciando na interação com os objetos de conhecimento escolar.

No caso da aprendizagem da língua escrita, por exemplo, se um aluno ingressa na primeira série sabendo escrever alfabeticamente, isso se explica porque seu ritmo é mais rápido ou porque teve múltiplas oportunidades de atuar como leitor e escritor? Se outros ingressam sem saber sequer como se pega um livro, é porque são lentos ou porque estão interagindo pela primeira vez com os objetos com que os outros interatuam desde que nasceram? E, no caso desta última hipótese, por mais rápidos que possam ser, será que poderão em alguns dias percorrer o caminho que outros realizaram em anos?

Outras vezes, o que se interpreta como “lentidão” é a expressão de dificuldades relacionadas a um sentimento de incapacidade para a aprendizagem que chega a causar bloqueios nesse processo.

É fundamental que se considerem esses aspectos e é necessário que o professor possa intervir para alterar as situações desfavoráveis ao aluno.

Em suma, o que acontece é que cada aluno tem, habitualmente, desempenhos muito diferentes na relação com objetos de conhecimento diferentes e a prática escolar tem buscado incorporar essa diversidade de modo a garantir respeito aos alunos e a criar condições para que possam progredir nas suas aprendizagens.

A adoção de ciclos, pela flexibilidade que permite, possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está plenamente coerente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e da função da escola que estão explicitados no item Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.



Os conhecimentos adquiridos na escola passam por um processo de construção e reconstrução contínua e não por etapas fixadas e definidas no tempo. As aprendizagens não se processam como a subida de degraus regulares, mas como avanços de diferentes magnitudes.

Embora a organização da escola seja estruturada em anos letivos, é importante uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo possam ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Vale ressaltar que para o processo de ensino e aprendizagem se desenvolver com sucesso não basta flexibilizar o tempo: dispor de mais tempo sem uma intervenção efetiva para garantir melhores condições de aprendizagem pode apenas adiar o problema e perpetuar o sentimento negativo de autoestima do aluno, consagrando, da mesma forma, o fracasso da escola.

A lógica da opção por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos. Portanto, é preciso que a equipe pedagógica das escolas se responsabilize com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para a concretização dos ciclos como modalidade organizativa, é necessário que se criem condições institucionais que permitam destinar espaço e tempo à realização de reuniões de professores, para discutir os diferentes aspectos do processo educacional.

Ao se considerar que dois ou três anos de escolaridade pertencem a um único ciclo de ensino e aprendizagem, podem-se definir objetivos e práticas educativas que permitam aos alunos avançar continuamente na concretização das metas do ciclo. A organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em ciclos de dois anos, mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Da forma como estão aqui organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino fundamental. Assim, o primeiro ciclo se refere às primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries.

Essa estruturação não contempla os principais problemas da escolaridade no ensino fundamental: não une as quarta e quinta séries para eliminar a ruptura desastrosa que aí se dá e tem causado muita repetência e evasão, como também não define uma etapa maior para o início da escolaridade, que deveria (a exemplo da imensa maioria dos países) incorporar à escolaridade obrigatória as crianças desde os seis anos. Portanto, o critério de dois anos para a organização dos ciclos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não deve ser considerado como decorrência de seus princípios e fundamentações, nem como a única estratégia de intervenção no contexto atual da problemática educacional.

A organização do conhecimento escolar: Áreas e Temas Transversais

As diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais.

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam, condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso.

Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada.

Para que estes parâmetros não se limitassem a uma orientação técnica da prática pedagógica, foi considerada a fundamentação das opções teóricas e metodológicas da área para que, a partir destas, seja possível instaurar reflexões sobre a proposta educacional indicada. Na apresentação de cada área são abordados os seguintes aspectos: descrição da problemática específica da área por meio de um breve histórico no contexto educacional brasileiro; justificativa de sua presença no ensino fundamental; fundamentação epistemológica da área; sua relevância na sociedade atual; fundamentação psicopedagógica da proposta de ensino e aprendizagem da área; critérios para organização e seleção de conteúdos e objetivos gerais da área para o ensino fundamental.

A partir da Concepção de Área assim fundamentada, segue-se o detalhamento da estrutura dos Parâmetros Curriculares para cada ciclo (primeiro e segundo), especificando Objetivos e Conteúdos, bem como Critérios de Avaliação, Orientações para Avaliação e Orientações Didáticas.

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais, por essa importância inegável que têm na formação dos alunos, já há muito têm sido discutidas e frequentemente incorporadas aos currículos das áreas ligadas às Ciências Naturais e Sociais, chegando até mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas.

Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área.

Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.

As aprendizagens relativas a esses temas se explicitam na organização dos conteúdos das áreas, mas a discussão da conceitualização e da forma de tratamento que devem receber no todo da ação educativa escolar está especificada em textos de fundamentação por tema.

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal.

A grande abrangência dos temas não significa que devam ser tratados igualmente; ao contrário, exigem adaptações para que possam corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As características das questões ambientais, por exemplo, ganham especificidades diferentes nos campos de seringa no interior da Amazônia e na periferia de uma grande cidade.

Além das adaptações dos temas apresentados, é importante que sejam eleitos temas locais para integrar o componente Temas Transversais; por exemplo, muitas cidades têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo. Além deste, outros temas relativos, por exemplo, à paz ou ao uso de drogas podem constituir subtemas dos temas gerais; outras vezes, no entanto, podem exigir um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural. Nesse caso, devem ser incluídos como temas básicos.

Objetivos

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade.

A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos.

Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla.

A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens. A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereótipos de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança. A afetiva refere-se às motivações, à autoestima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos. No trabalho escolar o desenvolvimento dessa capacidade é propiciado pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros. A capacidade estética permite produzir arte e apreciar as diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos. A capacidade ética é a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem. A construção interna, pessoal, de princípios considerados válidos para si e para os demais implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos. O desenvolvimento dessa capacidade permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções, isto é, permite a superação da rigidez moral, no julgamento e na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão das relações sociais. A ação pedagógica contribui com tal desenvolvimento, entre outras formas afirmando claramente seus princípios éticos, incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas. Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade.

Para garantir o desenvolvimento dessas capacidades é preciso uma disponibilidade para a aprendizagem de modo geral. Esta, por sua vez, depende em boa parte da história de êxitos ou fracassos escolares que o aluno traz e vão determinar o grau de motivação que apresentará em relação às aprendizagens atualmente propostas. Mas depende também de que os conteúdos de aprendizagem tenham sentido para ele e sejam funcionais. O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar.

Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados.

A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural; considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializa; preocupa-se com aqueles alunos que encontram dificuldade no desenvolvimento das capacidades básicas.

Embora os indivíduos tendam, em função de sua natureza, a desenvolver capacidades de maneira heterogênea, é importante salientar que a escola tem como função potencializar o desenvolvimento de todas as capacidades, de modo a tornar o ensino mais humano, mais ético.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na explicitação das mencionadas capacidades, apresentam inicialmente os Objetivos Gerais do ensino fundamental, que são as grandes metas educacionais que orientam a estruturação curricular. A partir deles são definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos, como forma de conduzir às conquistas intermediárias necessárias ao alcance dos objetivos gerais. Um exemplo de desdobramento dos objetivos é o que se apresenta a seguir.

- Objetivo Geral do Ensino Fundamental: utilizar diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal - como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura.

- Objetivo Geral do Ensino de Matemática: analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente.

- Objetivo do Ensino de Matemática para o Primeiro Ciclo: identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.

Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória. Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. Finalmente, devem constituir-se uma referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola.

As capacidades expressas nos Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas como referenciais gerais e demandam adequações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular das secretarias estaduais e municipais, bem como das escolas, a fim de atender às demandas específicas de cada localidade. Essa adequação pode ser feita mediante a redefinição de graduações e o reequacionamento de prioridades, desenvolvendo alguns aspectos e acrescentando outros que não estejam explícitos.

Conteúdos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

A tendência predominante na abordagem de conteúdos na educação escolar se assenta no binômio transmissão-incorporação, considerando a incorporação de conteúdos pelo aluno como a finalidade essencial do ensino. Existem, no entanto, outros posicionamentos: há quem defenda a posição de indiferença em relação aos conteúdos por considerá-los somente como suporte ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e há ainda quem acuse a determinação prévia de conteúdos como uma afronta às questões sociais e políticas vivenciadas pelos diversos grupos.

No entanto, qualquer que seja a linha pedagógica, professores e alunos trabalham, necessariamente, com conteúdos. O que diferencia radicalmente as propostas é a função que se atribui aos conteúdos no contexto escolar e, em decorrência disso, as diferentes concepções quanto à maneira como devem ser selecionados e tratados.

Nesta proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. No entanto, não se trata de compreendê-los da forma como são comumente aceitos pela tradição escolar. O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma resignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção.

Neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

Conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na matemática, o princípio da conservação nas ciências, etc. A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações), que ocorre, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. A memorização não deve ser entendida como processo mecânico, mas antes como recurso que torna o aluno capaz de representar informações de maneira genérica - memória significativa - para poder relacioná-las com outros conteúdos.

Dependendo da diversidade presente nas atividades realizadas, os alunos buscam informações (fatos), notam regularidades, realizam produtos e generalizações que, mesmo sendo sínteses ou análises parciais, permitem verificar se o conceito está sendo aprendido. Exemplo 1: para compreender o que vem a ser um texto jornalístico é necessário que o aluno tenha contato com esse texto, use-o para obter informações, conheça seu vocabulário, conheça sua estrutura e sua função social. Exemplo 2: a solidariedade só pode ser compreendida quando o aluno passa por situações em que atitudes que a suscitem estejam em jogo, de modo que, ao longo de suas experiências, adquira informações que contribuam para a construção de tal conceito. Aprender conceitos permite atribuir significados aos conteúdos aprendidos e relacioná-los a outros.

Tal aprendizado está diretamente relacionado à segunda categoria de conteúdos: a procedimental. Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula.

No entanto, conteúdos procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada, não sendo tratados como objeto de ensino, que necessitam de intervenção direta do professor para serem de fato aprendidos. O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais. Ensinam-se procedimentos acreditando estar-se ensinando conceitos; a realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito. O exemplo mais evidente dessa abordagem ocorre no ensino das operações: o fato de uma criança saber resolver contas de adição não necessariamente corresponde à compreensão do conceito de adição.

É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. Por exemplo: para realizar uma pesquisa, o aluno pode copiar um trecho da enciclopédia, embora esse não seja o procedimento mais adequado. É preciso auxiliá-lo, ensinando os procedimentos apropriados, para que possa responder com êxito à tarefa que lhe foi proposta. É preciso que o aluno aprenda a pesquisar em mais de uma fonte, registrar o que for relevante, relacionar as informações obtidas para produzir um texto de pesquisa. Dependendo do assunto a ser pesquisado, é possível orientá-lo para fazer entrevistas e organizar os dados obtidos, procurar referências em diferentes jornais, em filmes, comparar as informações obtidas para apresentá-las num seminário, produzir um texto. Ao exercer um determinado procedimento, é possível ao aluno, com ajuda ou não do professor, analisar cada etapa realizada para adequá-la ou corrigi-la, a fim de atingir a meta proposta. A consideração dos conteúdos procedimentais no processo de ensino é de fundamental importância, pois permite incluir conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos do ensino, como a revisão do texto escrito, a argumentação construída, a comparação dos dados, a verificação, a documentação e a organização, entre outros.

Ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de pensar e produzir conhecimento. Exemplo: uma das questões centrais do trabalho em matemática refere-se à validação.



Trata-se de o aluno saber por seus próprios meios se o resultado que obteve é razoável ou absurdo, se o procedimento utilizado é correto ou não, se o argumento de seu colega é consistente ou contraditório.

Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida - acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico.

Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes.

É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes.

Embora esteja sempre presente nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos atitudinais não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao focar os conteúdos escolares sob essa dimensão, questões de convívio social assumem um outro status no rol dos conteúdos a serem abordados.

Considerar conteúdos procedimentais e atitudinais como conteúdos do mesmo nível que os conceituais não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula; o que acontece é que, na maioria das vezes, não estão explicitados nem são tratados de maneira consciente. A diferente natureza dos conteúdos escolares deve ser contemplada de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem e não em atividades específicas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos referentes a conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes estão presentes nos documentos tanto de áreas quanto de Temas Transversais, por contribuírem para a aquisição das capacidades definidas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental. A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, em que se vise um desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola. Eles são apresentados nos blocos de conteúdos e/ou organizações temáticas.

Os blocos de conteúdos e/ou organizações temáticas são agrupamentos que representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem. Distinguem as especificidades dos conteúdos, para que haja clareza sobre qual é o objeto do trabalho, tanto para o aluno como para o professor - é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo. Os conteúdos são organizados em função da necessidade de receberem um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade, pois o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diferentes maneiras e em diferentes momentos da escolaridade, de forma a serem "revisitados", em função das possibilidades de compreensão que se alteram pela contínua construção de conhecimentos e em função da complexidade conceitual de determinados conteúdos. Por exemplo, ao apresentar problemas referentes às operações de adição e subtração.

Exemplo 1: Pedro tinha 8 bolinhas de gude, jogou uma partida e perdeu 3. Com quantas bolinhas ficou? ($8 - 3 = 5$ ou $3 + ? = 8$). Exemplo 2: Pedro jogou uma partida de bolinha de gude. Na segunda partida, perdeu 3 bolinhas, ficando com 5 no final. Quantas bolinhas Pedro ganhou na primeira partida? ($? - 3 = 5$ ou $8 - 3 = 5$ ou $3 + ? = 8$). O problema 1 é resolvido pela maioria das crianças no início da



escolaridade obrigatória em função do conhecimento matemático que já têm; no entanto, o problema 2 para ser resolvido necessita que o aluno tenha tido diferentes oportunidades para operar com os conceitos envolvidos, caso contrário não o resolverá. O mesmo conteúdo - adição e subtração - para ser compreendido requer uma abordagem mais ampla dos conceitos que o envolvem. Com esses exemplos buscou-se apontar também que situações aparentemente fáceis e simples são complexas tanto do ponto de vista do objeto como da aprendizagem. No problema 2 a variação no local da incógnita solicita um tipo de raciocínio diferente do problema 1. A complexidade dos próprios conteúdos e as necessidades das aprendizagens compõem um todo dinâmico, sendo impossível esgotar a aprendizagem em um curto espaço de tempo. O conhecimento não é um bem passível de acumulação, como uma espécie de doação da fonte de informações para o aprendiz.

Para o tratamento didático dos conteúdos é preciso considerar também o estabelecimento de relações internas ao bloco e entre blocos. Exemplificando: os blocos de conteúdos de Língua Portuguesa são língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua; é possível aprender sobre a língua escrita sem necessariamente estabelecer uma relação direta com a língua oral; por outro lado, não é possível aprender a analisar e a refletir sobre a língua sem o apoio da língua oral, ou da escrita. Dessa forma, a inter-relação dos elementos de um bloco, ou entre blocos, é determinada pelo objeto da aprendizagem, configurado pela proposta didática realizada pelo professor.

Dada a diversidade existente no País, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro proposto. A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade.

Assim, a definição de conteúdos nos Parâmetros Curriculares Nacionais é uma referência suficientemente aberta para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Avaliação

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.

A avaliação investigativa inicial instrumentalizará o professor para que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. Esse é o momento em que o professor vai se informar sobre o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo para, a partir daí, estruturar sua programação, definindo os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados. A avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias para propor

atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos. É importante que ocorra uma avaliação no início do ano; o fato de o aluno estar iniciando uma série não é informação suficiente para que o professor saiba sobre suas necessidades de aprendizagem. Mesmo que o professor acompanhe a classe de um ano para o outro, e tenha registros detalhados sobre o desempenho dos alunos no ano anterior, não se exclui essa investigação inicial, pois os alunos não deixam de aprender durante as férias e muita coisa pode ser alterada no intervalo dos períodos letivos. Mas essas avaliações não devem ser aplicadas exclusivamente nos inícios de ano ou de semestre; são pertinentes sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas sequências de situações didáticas.

É importante ter claro que a avaliação inicial não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está em curso, no qual o professor não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. Ela pode se realizar no interior mesmo de um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática.

O processo também contempla a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou sequência didática. Na verdade, a avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esses momentos, por outro lado, são importantes por se constituírem boas situações para que alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido. Esta avaliação, que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional.

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos.

Esse uso da avaliação, numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos - tão arraigados nas práticas escolares - a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos.

Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento.

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido - se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender.

Orientações para avaliação

Como avaliar se define a partir da concepção de ensino e aprendizagem, da função da avaliação no processo educativo e das orientações didáticas postas em prática. Embora a avaliação, na perspectiva aqui apontada, aconteça sistematicamente durante as atividades de ensino e aprendizagem, é preciso que a perspectiva de cada momento da avaliação seja definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade possível.

Para obter informações em relação aos processos de aprendizagem, é necessário considerar a importância de uma diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as

diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes.

É fundamental a utilização de diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates. Considerando essas preocupações, o professor pode realizar a avaliação por meio de:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;

- análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;

- atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos.

Quanto mais os alunos tenham clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera, mais terão condições de desenvolver, com a ajuda do professor, estratégias pessoais e recursos para vencer dificuldades.

A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de auto regulação para as diferentes aprendizagens. A auto avaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor.

Critérios de avaliação

Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências.

Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados.

No caso da avaliação escolar, é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, que devem se expressar nos objetivos, nos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens.

Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação.

Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem.

É importante assinalar que os critérios de avaliação representam as aprendizagens imprescindíveis ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas; não



podem, no entanto, ser tomados como objetivos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, o impedimento a priori da possibilidade de realização de aprendizagens consideradas essenciais.

Os critérios não expressam todos os conteúdos que foram trabalhados no ciclo, mas apenas aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um aluno adquiriu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido.

Os Critérios de Avaliação por Área e por Ciclo, definidos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que indiquem o tipo e o grau de aprendizagem que se espera que os alunos tenham realizado a respeito dos diferentes conteúdos, apresentam formulação suficientemente ampla para ser referência para as adaptações necessárias em cada escola, de modo a poderem se constituir critérios reais para a avaliação e, portanto, contribuir para efetivar a concretização das intenções educativas no decorrer do trabalho nos ciclos. Os critérios de avaliação devem permitir concretizações diversas por meio de diferentes indicadores; assim, além do enunciado que os define, deverá haver um breve comentário explicativo que contribua para a identificação de indicadores nas produções a serem avaliadas, facilitando a interpretação e a flexibilização desses critérios, em função das características do aluno e dos objetivos e conteúdos definidos.

Exemplo de um critério de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo: “Escrever utilizando tanto o conhecimento sobre a correspondência fonográfica como sobre a segmentação do texto em palavras e frases.

Com este critério espera-se que o aluno escreva textos alfabeticamente. Isso significa utilizar corretamente a letra (o grafema) que corresponda ao som (o fonema), ainda que a convenção ortográfica não esteja sendo respeitada. Espera-se, também, que o aluno utilize seu conhecimento sobre a segmentação das palavras e de frases, ainda que a convenção não esteja sendo respeitada (no caso da palavra, podem tanto ocorrer uma escrita sem segmentação, como em ‘derepente’, como uma segmentação indevida, como em ‘de pois’; no caso da frase, o aluno pode separar frases sem utilizar o sistema de pontuação, fazendo uso de recursos como ‘e’, ‘aí’, ‘daí’, por exemplo)”.

A definição dos critérios de avaliação deve considerar aspectos estruturais de cada realidade; por exemplo, muitas vezes, seja por conta das repetências ou de um ingresso tardio na escola, a faixa etária dos alunos de primeiro ciclo não corresponde aos sete ou oito anos. Sabe-se, também, que as condições de escolaridade em uma escola rural e multisseriada são bastante singulares, o que determinará expectativas de aprendizagem e, portanto, de critérios de avaliação bastante diferenciados.

A adequação dos critérios estabelecidos nestes parâmetros e dos indicadores especificados ao trabalho que cada escola se propõe a realizar não deve perder de vista a busca de uma meta de qualidade de ensino e aprendizagem explicitada na presente proposta.

Decisões associadas aos resultados da avaliação

Tão importante quanto o que e como avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação, que não devem se restringir à reorganização da prática educativa encaminhada pelo professor no dia-a-dia; devem se referir, também, a uma série de medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional, como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, o grupo de apoio, as lições extras e outras que cada escola pode criar, ou até mesmo a solicitação de profissionais externos à escola para debate sobre questões emergentes ao trabalho. A dificuldade de contar com o apoio institucional para esses encaminhamentos é uma realidade que precisa ser alterada gradativamente, para que se possam oferecer condições de desenvolvimento para os alunos com necessidades diferentes de aprendizagem.

A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal, requer-se uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades do aluno, que permitirão o aproveitamento do ensino na próxima série ou ciclo. Se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo” nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos. Para tal decisão é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos. No caso de reprovação, a discussão nos conselhos de classe, assim como a consideração das questões trazidas pelos pais nesse processo decisório, podem subsidiar o professor para a tomada de decisão amadurecida e compartilhada pela equipe da escola.



Os altos índices de repetência em nosso país têm sido objeto de muita discussão, uma vez que explicitam o fracasso do sistema público de ensino, incomodando demais tanto educadores como políticos. No entanto, muitas vezes se cria uma falsa questão, em que a repetência é vista como um problema em si e não como um sintoma da má qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, que, de forma geral, o sistema educacional não tem conseguido resolver.

Como resultado, ao reprovar os alunos que não realizam as aprendizagens esperadas, cristaliza-se uma situação em que o problema é do aluno e não do sistema educacional.

A repetência deve ser um recurso extremo; deve ser estudada caso a caso, no momento que mais se adequar a cada aluno, para que esteja de fato a serviço da escolaridade com sucesso.

A permanência em um ano ou mais no ciclo deve ser compreendida como uma medida educativa para que o aluno tenha oportunidade e expectativa de sucesso e motivação, para garantir a melhoria de condições para a aprendizagem. Quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, esta deve sempre ser acompanhada de encaminhamentos de apoio e ajuda para garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades esperadas.

As avaliações oficiais: boletins e diplomas

Um outro lado na questão da avaliação é o aspecto normativo do sistema de ensino que diz respeito ao controle social. À escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos; por isso, a escola deve responder à sociedade por essa responsabilidade. Para tal, estabelece uma série de instrumentos para registro e documentação da avaliação e cria os atestados oficiais de aproveitamento. Assim, as notas, conceitos, boletins, recuperações, aprovações, reprovações, diplomas, etc., fazem parte das decisões que o professor deve tomar em seu dia-a-dia para responder à necessidade de um testemunho oficial e social do aproveitamento do aluno. O professor pode aproveitar os momentos de avaliação bimestral ou semestral, quando precisa dar notas ou conceitos, para sistematizar os procedimentos que selecionou para o processo de avaliação, em função das necessidades psicopedagógicas.

É importante ressaltar a diferença que existe entre a comunicação da avaliação e a qualificação.

Uma coisa é a necessidade de comunicar o que se observou na avaliação, isto é, o retorno que o professor dá aos alunos e aos pais do que pôde observar sobre o processo de aprendizagem, incluindo também o diálogo entre a sua avaliação e a auto avaliação realizada pelo aluno. Outra coisa é a qualificação que se extrai dela, e se expressa em notas ou conceitos, histórico escolar, boletins, diplomas, e cumprem uma função social. Se a comunicação da avaliação estiver pautada apenas em qualificações, pouco poderá contribuir para o avanço significativo das aprendizagens; mas, se as notas não forem o único canal que o professor oferece de comunicação sobre a avaliação, podem constituir-se uma referência importante, uma vez que já se instituem como representação social do aproveitamento escolar.

Orientações didáticas

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Nessa medida, os Parâmetros Curriculares Nacionais incluem orientações didáticas, que são subsídios à reflexão sobre como ensinar.

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção.

Para cada tema e área de conhecimento corresponde um conjunto de orientações didáticas de caráter mais abrangente - orientações didáticas gerais - que indicam como a concepção de ensino proposta se estabelece no tratamento da área. Para cada bloco de conteúdo correspondem orientações didáticas específicas, que expressam como determinados conteúdos podem ser tratados.

Assim, as orientações didáticas permeiam as explicitações sobre o ensinar e o aprender, bem como as explicações dos blocos de conteúdos ou temas, uma vez que a opção de recorte de conteúdos para uma situação de ensino e aprendizagem é também determinada pelo enfoque didático da área.

No entanto, há determinadas considerações a fazer a respeito do trabalho em sala de aula, que extravasam as fronteiras de um tema ou área de conhecimento. Estas considerações evidenciam que o ensino não pode estar limitado ao estabelecimento de um padrão de intervenção homogêneo e idêntico para todos os alunos. A prática educativa é bastante complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal. A dinâmica dos

acontecimentos em uma sala de aula é tal que mesmo uma aula planejada, detalhada e consistente dificilmente ocorre conforme o imaginado: olhares, tons de voz, manifestações de afeto ou desafeto e diversas outras variáveis interferem diretamente na dinâmica prevista. No texto que se segue, são apontados alguns tópicos sobre didática considerados essenciais pela maioria dos profissionais em educação: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; e seleção de material.

Autonomia

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas.

A realização dos objetivos propostos implica necessariamente que sejam desde sempre praticados, pois não se desenvolve uma capacidade sem exercê-la. Por isso didática é um instrumento de fundamental importância, na medida em que possibilita e conforma as relações que alunos e educadores estabelecem entre si, com o conhecimento que constroem, com a tarefa que realizam e com a instituição escolar. Por exemplo, para que possa refletir, participar e assumir responsabilidades, o aluno necessita estar inserido em um processo educativo que valorize tais ações.

Este é o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares

Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno.

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento - saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo -, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc.

Como no desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes - tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas - é o instrumento para a construção da autonomia. Procedimentos e atitudes dessa natureza são objeto de aprendizagem escolar, ou seja, a escola pode ensiná-los planejada e sistematicamente criando situações que auxiliem os alunos a se tornarem progressivamente mais autônomos. Por isso é importante que desde as séries iniciais as propostas didáticas busquem, em aproximações sucessivas, cada vez mais essa meta.

O desenvolvimento da autonomia depende de suportes materiais, intelectuais e emocionais.

No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa na definição desses suportes: tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados, resolução de conflitos, cuidados físicos, estabelecimentos de etapas para a realização das atividades.

Também é preciso considerar tanto o trabalho individual como o coletivo-cooperativo. O individual é potencializado pelas exigências feitas aos alunos para se responsabilizarem por suas ações, suas ideias, suas tarefas, pela organização pessoal e coletiva, pelo envolvimento com o objeto de estudo.

O trabalho em grupo, ao valorizar a interação como instrumento de desenvolvimento pessoal, exige que os alunos considerem diferenças individuais, tragam contribuições, respeitem as regras estabelecidas, proponham outras, atitudes que propiciam o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal.

É importante salientar que a autonomia não é um estado psicológico geral que, uma vez atingido, esteja garantido para qualquer situação. Por um lado, por envolver a necessidade de conhecimentos e condições específicas, uma pessoa pode ter autonomia para atuar em determinados campos e não em outros; por outro, por implicar o estabelecimento de relações democráticas de poder e autoridade é possível que alguém exerça a capacidade de agir com autonomia em algumas situações e não noutras, nas quais não pode interferir. É portanto necessário que a escola busque sua extensão aos diferentes campos de atuação. Para tanto, é necessário que as decisões assumidas pelo professor auxiliem os

alunos a desenvolver essas atitudes e a aprender os procedimentos adequados a uma postura autônoma, que só será efetivamente alcançada mediante investimentos sistemáticos ao longo de toda a escolaridade.

É importante ressaltar que a construção da autonomia não se confunde com atitudes de independência. O aluno pode ser independente para realizar uma série de atividades, enquanto seus recursos internos para se governar são ainda incipientes. A independência é uma manifestação importante para o desenvolvimento, mas não deve ser confundida com autonomia.

Diversidade

As adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País. Essas adaptações, porém, não dão conta da diversidade no plano dos indivíduos em uma sala de aula.

Para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas.

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento.

Desta forma, a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Concluindo, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.

Interação e cooperação

Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. Trabalhar em grupo de maneira cooperativa é sempre uma tarefa difícil, mesmo para adultos convencidos de sua necessidade.

A criação de um clima favorável a esse aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos.

Assim, a organização de atividades que favoreçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos ocupa papel de destaque no trabalho em sala de aula. A comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceberem a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos.

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho.

A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido.

Em síntese, a disponibilidade cognitiva e emocional dos alunos para a aprendizagem é fator essencial para que haja uma interação cooperativa, sem depreciação do colega por sua eventual falta de informação



ou incompreensão. Aprender a conviver em grupo supõe um domínio progressivo de procedimentos, valores, normas e atitudes.

A organização dos alunos em grupos de trabalho influencia o processo de ensino e aprendizagem, e pode ser otimizada quando o professor interfere na organização dos grupos. Organizar por ordem alfabética ou por idade não é a mesma coisa que organizar por gênero ou por capacidades específicas; por isso é importante que o professor discuta e decida os critérios de agrupamento dos alunos. Por exemplo: desempenho diferenciado ou próximo, equilíbrio entre meninos e meninas, afinidades para o trabalho e afetividade, possibilidade de cooperação, ritmo de trabalho, etc.

Não existe critério melhor ou pior de organização de grupos para uma atividade. É necessário que o professor decida a forma de organização social em cada tipo de atividade, em cada momento do processo de ensino e aprendizagem, em função daqueles alunos específicos. Agrupamentos adequados, que levem em conta a diversidade dos alunos, tornam-se eficazes na individualização do ensino.

Nas escolas multisseriadas, as decisões sobre agrupamentos adquirem especial relevância. É possível reunir grupos que não sejam estruturados por série e sim por objetivos, em que a diferenciação se dê pela exigência adequada ao desempenho de cada um.

O convívio escolar pretendido depende do estabelecimento de regras e normas de funcionamento e de comportamento que sejam coerentes com os objetivos definidos no projeto educativo. A comunicação clara dessas normas possibilita a compreensão pelos alunos das atitudes de disciplina demonstradas pelos professores dentro e fora da classe.

Disponibilidade para a aprendizagem

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais.

A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. Aquele que estuda apenas para passar de ano, ou para tirar notas, não terá motivos suficientes para empenhar-se em profundidade na aprendizagem.

A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no contrato didático estabelecido. Se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, deve propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade. Deve valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização. Deve esperar estratégias criativas e originais e não a mesma resposta de todos.

A intervenção do professor precisa, então, garantir que o aluno conheça o objetivo da atividade, situe-se em relação à tarefa, reconheça os problemas que a situação apresenta, e seja capaz de resolvê-los. Para tal, é necessário que o professor proponha situações didáticas com objetivos e determinações claros, para que os alunos possam tomar decisões pensadas sobre o encaminhamento de seu trabalho, além de selecionar e tratar ajustadamente os conteúdos. A complexidade da atividade também interfere no envolvimento do aluno. Um nível de complexidade muito elevado, ou muito baixo, não contribui para a reflexão e o debate, situação que indica a participação ativa e comprometida do aluno no processo de aprendizagem. As atividades propostas precisam garantir organização e ajuste às reais possibilidades dos alunos, de forma que cada uma não seja nem muito difícil nem demasiado fácil. Os alunos devem poder realizá-la numa situação desafiadora.

Nesse enfoque de abordagem profunda da aprendizagem, o tempo reservado para a atuação dos alunos é determinante. Se a exigência é de rapidez, a saída mais comum é estudar de forma superficial. O professor precisa buscar um equilíbrio entre as necessidades da aprendizagem e o exíguo tempo escolar, coordenando-o para cada proposta que encaminha.

Outro fator que interfere na disponibilidade do aluno para a aprendizagem é a unidade entre escola, sociedade e cultura, o que exige trabalho com objetos socioculturais do cotidiano extraescolar, como, por exemplo, jornais, revistas, filmes, instrumentos de medida, etc., sem esvaziá-los de significado, ou seja, sem que percam sua função social real, contribuindo, assim, para imprimir sentido às atividades escolares.

Mas isso tudo não basta. Mesmo garantindo todas essas condições, pode acontecer que a ansiedade presente na situação de aprendizagem se torne muito intensa e impeça uma atitude favorável. A



ansiedade pode estar ligada ao medo de fracasso, desencadeado pelo sentimento de incapacidade para realização da tarefa ou de insegurança em relação à ajuda que pode ou não receber de seu professor, ou de seus colegas, e consolidar um bloqueio para aprender.

Quando o sujeito está aprendendo, se envolve inteiramente. O processo, assim como seu resultado, repercute de forma global. Assim, o aluno, ao desenvolver as atividades escolares, aprende não só sobre o conteúdo em questão mas também sobre o modo como aprende, construindo uma imagem de si como estudante. Essa autoimagem é também influenciada pelas representações que o professor e seus colegas fazem dele e, de uma forma ou outra, são explicitadas nas relações interpessoais do convívio escolar. Falta de respeito e forte competitividade, se estabelecidas na classe, podem reforçar os sentimentos de incompetência de certos alunos e contribuir de forma efetiva para consolidar o seu fracasso.

O aluno com um autoconceito negativo, que se considera fracassado na escola, ou admite que a culpa é sua e se convence de que é um incapaz, ou vai buscar ao seu redor outros culpados: o professor é chato, as lições não servem para nada. Acaba por desenvolver comportamentos problemáticos e de indisciplina.

Aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva. Mas isso não fica garantido apenas e exclusivamente pelas ações do professor, embora sejam fundamentais dada a autoridade que ele representa, mas também deve ser conseguido nas relações entre os alunos. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.

Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem significativa, desde que haja um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido seja, de fato, instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem.

Quando não se instaura na classe um clima favorável de confiança, compromisso e responsabilidade, os encaminhamentos do professor ficam comprometidos.

Organização do tempo

A consideração do tempo como variável que interfere na construção da autonomia permite ao professor criar situações em que o aluno possa progressivamente controlar a realização de suas atividades. Por meio de erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de auto-regulação que possibilitam decidir como alocar seu tempo.

Por essa razão, são importantes as atividades em que o professor seja somente um orientador do trabalho, cabendo aos alunos o planejamento e a execução, o que os levará a decidir e a vivenciar o resultado de suas decisões sobre o uso do tempo.

Delegar esse controle não quer dizer, de modo algum, que os alunos devam arbitrar livremente a respeito de como e quando atuar na escola. A vivência do controle do tempo pelos alunos se insere dentro de limites criteriosamente estabelecidos pelo professor, que se tornarão menos restritivos à medida que o grupo desenvolva sua autonomia.

Assim, é preciso que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto, dentro do qual os alunos serão livres para tomar suas decisões. Caso contrário, a prática de sala de aula torna-se insustentável pela indisciplina que gera.

Outra questão relevante é o horário escolar, que deve obedecer ao tempo mínimo estabelecido pela legislação vigente para cada uma das áreas de aprendizagem do currículo. A partir desse critério, e em função das opções do projeto educativo da escola, é que se poderá fazer a distribuição horária mais adequada.

No terceiro e no quarto ciclos, nos quais as aulas se organizam por áreas com professores específicos e tempo previamente estabelecido, é interessante pensar que uma das maneiras de otimizar o tempo escolar é organizar aulas duplas, pois assim o professor tem condições de propor atividades em grupo que demandam maior tempo (aulas curtas tendem a ser expositivas).

Organização do espaço

Uma sala de aula com carteiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do aluno, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo. A organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola.

Em um espaço que expresse o trabalho proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais é preciso que as carteiras sejam móveis, que as crianças tenham acesso aos materiais de uso frequente, as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos, murais.

Nessa organização é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe. Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá por meio de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade.

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visitas a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar.

No dia-a-dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infraestrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc.

Concluindo, a utilização e a organização do espaço e do tempo refletem a concepção pedagógica e interferem diretamente na construção da autonomia.

Seleção de material

Todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível.

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar.

A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta.

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras.

A menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as reais condições das escolas, pois muitas não têm sequer giz para trabalhar.

Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas.

Considerações finais

A qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução. Essas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores.

As metas propostas não se efetivarão a curto prazo. É necessário que os profissionais estejam comprometidos, disponham de tempo e de recursos. Mesmo em condições ótimas de recursos, dificuldades e limitações sempre estarão presentes, pois na escola se manifestam os conflitos existentes na sociedade.

As considerações feitas pretendem auxiliar os professores na reflexão sobre suas práticas e na elaboração do projeto educativo de sua escola. Não são regras a respeito do que devem ou não fazer. No entanto, é necessário estabelecer acordos nas escolas em relação às estratégias didáticas mais adequadas. A qualidade da intervenção do professor sobre o aluno ou grupo de alunos, os materiais didáticos, horários, espaço, organização e estrutura das classes, a seleção de conteúdos e a proposição de atividades concorrem para que o caminho seja percorrido com sucesso.

Objetivos gerais do ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Todas as definições conceituais, bem como a estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram pautadas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, que estabelecem as capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania. Essas capacidades, que os alunos devem ter adquirido ao término da escolaridade obrigatória, devem receber uma abordagem integrada em todas as áreas constituintes do ensino fundamental. A seleção adequada dos elementos da cultura - conteúdos - é que contribuirá para o desenvolvimento de tais capacidades arroladas como Objetivos Gerais do Ensino Fundamental.

Os documentos das áreas têm uma estrutura comum: iniciam com a exposição da Concepção de Área para todo o ensino fundamental, na qual aparece definida a fundamentação teórica do tratamento da área nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Objetivos Gerais de Área, da mesma forma que os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, expressam capacidades que os alunos devem adquirir ao final da escolaridade obrigatória, mas diferenciam-se destes últimos por explicitar a contribuição específica dos diferentes âmbitos do saber presentes na cultura; trata-se, portanto, de objetivos vinculados ao corpo de conhecimentos de cada área. Os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e os Objetivos Gerais de Área para o Ensino Fundamental foram formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam conter as especificidades locais.

O ensinar e o aprender em cada ciclo enfoca as necessidades e possibilidades de trabalho da área no ciclo e indica os Objetivos de Ciclo por Área, estabelecendo as conquistas intermediárias que os alunos deverão atingir para que progressivamente cumpram com as intenções educativas gerais. Segue-se a apresentação dos Blocos de Conteúdos e/ou Organizações Temáticas de Área por Ciclo. Esses conteúdos estão detalhados em um texto explicativo dos conteúdos que abrangem e das principais orientações didáticas que envolvem. Nesta primeira fase de definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo prioridade dada pelo Ministério da Educação e do Desporto, há especificação dos Blocos de Conteúdos apenas para primeiro e segundo ciclos.



A eleição de objetivos e conteúdos de área por ciclo está diretamente relacionada com os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e com os Objetivos Gerais de Área, da mesma forma que também expressa a concepção de área adotada.

Os Critérios de Avaliação explicitam as aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Vale reforçar que tais critérios não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos.

O último item são as Orientações Didáticas, que discutem questões sobre a aprendizagem de determinados conteúdos e sobre como ensiná-los de maneira coerente com a fundamentação explicitada anteriormente.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - 5ª A 8ª SÉRIES

Prezado (a) candidato (a), os Parâmetros Curriculares Nacionais não sofreram as devidas alterações conforme a lei vigente, por isso se encontram ainda classificando o Ensino Fundamental em 8 séries, e não como o sistema atual de ensino dividido em 9 anos.

Não considere como um material errado, apenas não ocorreram as devidas atualizações e alterações no próprio portal do Ministério da Educação ainda <<https://goo.gl/8dK1hm>>, mas são os parâmetros cobrados atualmente.

Abaixo segue a parte Introdutória dos PCNs, caso queira lê-los em sua integralidade acesse o link a cima também que constará disponível todos os volumes.

Ao Professor

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

APRESENTAÇÃO

Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a

Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros.

Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

Para tanto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade.

São essas definições que servem de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares, que estruturam o trabalho escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam também a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes.

Para cada uma das áreas e para cada um dos temas referidos há um documento específico que parte de uma análise do ensino da área ou do tema, de sua importância na formação do aluno do ensino fundamental e, em função disso, apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. A explicitação desses itens é feita por ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no ensino fundamental.

O desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ocorrer na medida em que cada escola os torne seus. Por isso, será preciso operacionalizar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais no projeto educativo de cada escola, peça fundamental de seu bom funcionamento.

Neste volume introdutório, a primeira parte é dedicada à análise de aspectos da conjuntura nacional e mundial e à necessidade de fortalecimento da educação básica. A segunda parte destina-se a apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais, seus propósitos e sua estrutura. A terceira parte procura trazer contribuições para o processo de elaboração e de desenvolvimento do projeto educativo da escola. A quarta parte pretende provocar a necessidade de conhecer melhor os alunos do ensino fundamental. Na quinta e última parte, é feita uma análise sobre o uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação, tão importantes no mundo contemporâneo. Esses assuntos, tratados neste documento de introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, visam apresentar uma concepção geral, que será retomada de maneira específica nos documentos de áreas e temas transversais.

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais se caracterizam por:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade - cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;



- apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes - chamados Temas Transversais - no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA –UMA QUESTÃO MUNDIAL

A educação está na pauta das discussões mundiais. Em diferentes lugares do mundo discute-se cada vez mais o papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

Documentos de órgãos internacionais apresentam reflexões sobre a educação e fazem uma análise prospectiva em que destacam alguns aspectos.

- Neste final de milênio, os dividendos das importantes descobertas e dos progressos científicos da humanidade convivem com desencantamento e desesperança, alimentados por problemas que vão do aumento do desemprego e do fenômeno da exclusão, inclusive nos países ricos, à manutenção dos níveis de desigualdade de desenvolvimento nos diferentes países. O aumento das interdependências entre nações e regiões contribuiu para colocar o foco nos diferentes desequilíbrios, entre ricos e pobres, como também entre “incluídos” e “excluídos” socialmente, no interior de cada país; com a extensão dos meios de informação e de comunicação evidenciaram-se também modos de vida e de consumo de uma parcela dos habitantes do planeta em contraposição a situações de miséria extrema.

- Embora parte da humanidade esteja mais consciente das ameaças que pesam sobre o ambiente natural e da utilização irracional dos recursos naturais, que conduz a uma degradação acelerada do meio ambiente que atinge a todos, ainda não há meios eficientes para solucionar esses problemas; além disso, a crença de que o crescimento econômico pudesse beneficiar a todos e permitisse conciliar progresso material e equidade, o respeito da condição humana e o respeito à natureza, nem sempre exercido.

- Com o fim da guerra fria, vislumbrou-se a possibilidade de um mundo pacificado. No entanto, as tensões continuam a explodir entre nações, grupos étnicos ou a propósito de injustiças acumuladas nos planos econômico e social.

- Num contexto mundial, marcado pela interdependência crescente entre os povos, pressupõe-se que é preciso aprendermos a viver juntos no planeta. Mas como fazê-lo se não formos capazes de viver em nossas comunidades naturais de pertinência: nação, região, cidade, bairro, participando da vida em comunidade?

Diante de tantas questões, muitas das quais sem respostas definitivas, há pelo menos uma certeza: a de que as políticas para a educação não podem deixar de se interpelar por esses desafios. Contribuindo para tal reflexão, alguns documentos apontam tensões consideradas centrais e que merecem ser analisadas.

A tensão entre o global e o local, ou seja, entre tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade. Num mundo marcado por um processo de mundialização cultural e globalização econômica, os fóruns políticos internacionais assumem crescente importância. No entanto, as transformações em curso não parecem apontar para o esvaziamento dos Estados/Nação. Pelo contrário, a busca de uma sociedade integrada no ambiente em que se encontra o “outro” mais imediato, na comunidade mais próxima e na própria nação, surge como necessidade para chegar à integração da humanidade como um todo. É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continuam a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida.

A tensão entre o universal e o singular, isto é, ao mesmo tempo em que é preciso considerar que a mundialização da cultura se realiza progressivamente, é preciso não esquecer das características que são únicas de cada pessoa: o direito de escolher seu caminho na vida e de realizar suas potencialidades, na medida das possibilidades que lhes são oferecidas, na riqueza de sua própria cultura.

A tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos: apropriar-se da modernização dos processos produtivos, fruto da evolução científica e tecnológica, assumindo papel tanto de usuário como de produtor de novas tecnologias, sem renegar os valores e o cultivo de bens culturais locais.

A tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável: num contexto em que uma imensa quantidade de informações e de emoções atuam sem cessar, faltam espaços para maior reflexão sobre os problemas e suas soluções; privilegiam-se opiniões, respostas e soluções rápidas, muito embora, para muitos problemas sejam necessárias estratégias pacientes e negociadas. Tal é o caso das políticas para a educação.

A tensão entre o espiritual e o material: frequentemente, as sociedades, mesmo envolvidas cotidianamente com as questões materiais, desejam alcançar valores que podem ser chamados morais/espirituais; suscitar em cada um tais valores, segundo suas tradições e convicções, é uma das tarefas para a educação.

A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis.

Além da análise da conjuntura mundial, os documentos também apresentam as seguintes recomendações:

- as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo a que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social;
- os tempos e os campos da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se, de modo que, cada indivíduo, ao longo de sua vida, possa tirar o melhor proveito de um ambiente educativo em constante transformação;
- essa educação, ao longo da vida está fundada em quatro pilares:
 - **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;
 - **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
 - **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
 - **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais.

Os sistemas educativos formais, cuja tendência tem sido a de privilegiar o acesso a um tipo de conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, devem conceber a educação de forma mais ampla, seja ao procederem reformas educativas ou ao elaborarem propostas curriculares.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca, em um dos seus artigos, que toda pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender.



EDUCAÇÃO E CIDADANIA – UMA QUESTÃO BRASILEIRA

A educação está na pauta das discussões também no Brasil. Nas universidades, nas secretarias de educação, nas escolas, nas instituições de estudos e pesquisas, nas organizações não-governamentais, nas associações e nos sindicatos, na mídia, educadores e profissionais de outras áreas debatem os problemas educacionais e apontam novas perspectivas para a educação brasileira.

No plano internacional, o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, em que se comprometeu a desenvolver propostas na direção de “tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”.

O Brasil é também signatário da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo — em que reconhece a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural.

Por sua vez, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental do país.

Em termos legais, convém ressaltar que a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, é papel do Estado democrático facilitar o acesso à educação, investir na escola, para que esta instrumentalize e prepare crianças e jovens para as possibilidades de participação política e social.

Estabelecendo-se um paralelo entre a análise da conjuntura mundial, apresentada no item precedente e a conjuntura brasileira podemos dizer, em linhas gerais, que:

- neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a autossuficiência;

- embora a “modernização” no Brasil tenha acontecido de forma surpreendentemente rápida, pela importação de bens tecnológicos, ela não se fez acompanhar da construção de uma consciência em torno de um desenvolvimento autossustentado;

- ao lado de um progresso material “milagroso”, a injusta distribuição de renda aprofundou a estratificação social, fazendo com que parte considerável da população não tenha condições de fazer valer seus direitos e seus interesses fundamentais, tornando mais agudo o descompasso entre progresso econômico e desenvolvimento social;

- situações conflituosas foram emergindo, como válvula de escape das injustiças acumuladas nos planos econômico e social: violência no campo e na cidade, segregação entre grupos sociais, preconceitos de vários tipos, consumo de drogas;

- ao lado de uma enorme ampliação dos recursos de comunicação e informação, especialmente nos grandes centros, a solidariedade é pouco vivida nessas comunidades, assim como são pouco cultivados os bens culturais locais;

- embora os recursos naturais brasileiros sejam de grande importância para todo o planeta, levando-se em conta a existência de ecossistemas fundamentais, como as florestas tropicais, o pantanal, o cerrado, os mangues e restingas e até de uma grande parte da água doce disponível para o consumo humano, é preocupante a forma como eles ainda são tratados. Produtores, em geral, pouco conhecem e valorizam o ambiente em que atuam. A extração de determinados tipos de bens traz lucros para um pequeno grupo de pessoas, que muitas vezes nem são habitantes da região e levam a riqueza para longe e até para fora do país, deixando em seu lugar uma devastação que custará caro à saúde da população e aos cofres públicos;

- por outro lado, a degradação está também nos ambientes intensamente urbanizados, nos quais se insere a maior parte da população brasileira e nos quais a fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida estão fortemente presentes;

- o exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós;

- o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente.

Resumindo: em tempos de virada do milênio, é preciso questionar a posição que está reservada aos jovens na escola, nos grupos comunitários, na Nação.

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

ALGUNS DADOS RECENTES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O quadro educacional brasileiro é ainda bastante insatisfatório. Alguns indicadores quantitativos e qualitativos mostram o longo caminho a percorrer em busca da equidade. Comparações com outros países em estágio equivalente de desenvolvimento colocam o Brasil em desvantagem na área da educação.

Os dados revelam desigualdades regionais, baixo aproveitamento escolar, defasagem idade/série, índices de evasão e repetência. Esses resultados refletem o processo de extrema concentração de renda e de níveis elevados de pobreza ainda existentes no país.

A profunda segmentação social, decorrente da iníqua distribuição de renda, tem funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais, como o direito à educação.

No entanto, a análise sobre o recente desempenho do sistema de ensino também aponta avanços importantes e consistentes em direção à superação do atraso educacional. Em termos gerais, houve uma queda da taxa de analfabetismo, aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis de ensino e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população.

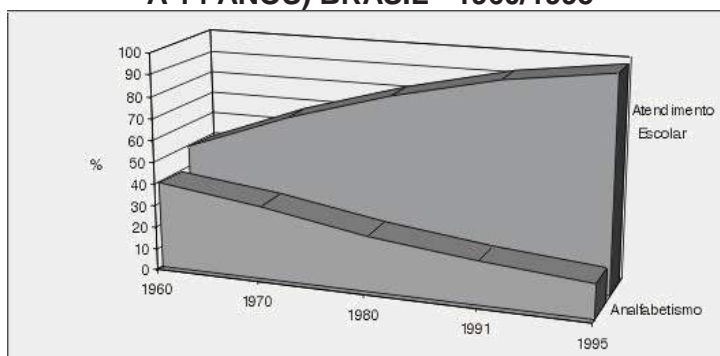
A questão do analfabetismo

Pode-se dizer que o analfabetismo no Brasil é, hoje, um fenômeno localizado: enquanto a região Sudeste, por exemplo, apresenta uma taxa inferior a 5% de analfabetos com 15 anos ou mais de idade, a região Nordeste apresenta, nessa faixa, uma taxa superior a 30%.

A progressiva queda das taxas de analfabetismo, de 20,1% para 15,6%, no período de 1991 a 1995, foi paralela ao processo de universalização do atendimento escolar na faixa etária obrigatória (Gráfico 1).

Contudo, a redução não ocorreu de forma homogênea em todo o país, permanecendo, ainda, agudas diferenças regionais. A região Nordeste, que conseguiu reduzir de 37,6% para 30,5% o número de analfabetos entre as pessoas com mais de 15 anos, continua ainda com quase o dobro da taxa média nacional e mais de três vezes as taxas das regiões Sul e Sudeste, reduzidas para 9,1% e 9,3%, respectivamente.

Gráfico 1 TAXAS DE ANALFABETISMO (15 ANOS OU MAIS) E DE ATENDIMENTO ESCOLAR (7 A 14 ANOS) BRASIL - 1960/1995



Fonte: IBGE - MEC/INEP/SEEC.



Taxas de escolarização

De 1991 a 1996, houve ampliação das redes de ensino, expansão do atendimento, expressivo aumento do número de matrículas em todas as séries da educação básica — principalmente de quinta a oitava séries — e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população.

De 1990 a 1995, a média de anos de estudo aumentou de 5,1 para 5,4 entre os homens e de 4,9 para 5,7 entre as mulheres. Essa evolução também não se deu de forma homogênea em todo o país, permanecendo acentuados contrastes regionais, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional. Observam-se, ainda, grandes oscilações deste indicador em relação à variável racial (Tabela 1).

Tabela 1: Número médio de anos de estudos, Brasil, 1960 a 1995

Gênero	1960	1970	1980	1990	1995
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1	5,4
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9	5,7
Cor	2,7	...	4,5	5,9	...
Branca					
Preta	0,9	...	2,1	3,3	...
Parda	1,1	...	2,4	3,6	...
Amarela	2,9	...	6,4	8,6	...
Regiões	2,7	...	4	...	5,6
Norte/Centro-Oeste					
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3	4,1
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7	6,2
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1	6,0

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/IPEA, 1996.

Nota: Dados de 1995 calculados pelo MEC/INEP/SEEC.

Os dados do Censo Escolar de 1996 mostram um aumento de 60% para 63% da população com um mínimo de 4 anos de estudo, entre os anos de 1993 a 1995. No mesmo período, a população com um mínimo de 8 anos de estudo passou de 26% para 28% e, com um mínimo de 11 anos, de 14% para 15%.

De 1991 a 1997, a taxa de escolarização líquida na faixa etária obrigatória, de 7 a 14 anos, passou de 86% para 91% (Tabela 2). Apesar de ser uma expansão significativa para o período, ainda existem cerca de 2,7 milhões de crianças nessa faixa etária fora das escolas, segundo apurou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Contagem da População de 1996.

Tabela 2: Taxa de escolarização bruta e líquida na faixa etária de 7 a 14 anos, 1994, 1996 e 1997

Ano	População	Matrícula	Bruta	Mat. fundamental	Líquida
	7-14 anos	fundamental	%	7-14 anos	%
1994	28.931.666	32.132.736	111	25.782.541	89
1996	28.525.815	33.131.270	116	25.909.860	91
1997*	29.108.003	33.722.787	116	26.372.448	91

Fonte: MEC/INEP/SEEC/IBGE.

* Dados estimados para matrícula. Notas:

1. Projeção da população residente, 1994;
2. Contagem da população, 1996, dados preliminares;
3. Projeção da população residente, 1997.

A média de alunos, no ensino fundamental, por escola é de 169,2. Os estabelecimentos com mais de 250 alunos, que correspondem a apenas 19,4% do total, são responsáveis pelo atendimento de 76,7% dos alunos matriculados no ensino fundamental (Tabela 3). As escolas de maior porte, que atendem em média a 669,7 alunos, estão localizadas majoritariamente nas áreas urbanas, o que resulta do intenso processo de urbanização experimentado pelo país nas últimas décadas.

Tabela 3: Ensino fundamental, número de estabelecimentos, alunos e média de alunos, segundo o porte dos estabelecimentos, Brasil, 1996

Porte dos estabelecimentos (número de alunos)	Estabelecimentos		Alunos		Média de
	Total (A)	%	Total (B)	%	alunos/Estabelecimentos (B/A)
Brasil	195.767	100,0	33.131.270	100,0	169,2
Até 30 alunos	85.288	43,6	1.431.172	4,3	16,8
De 31 a 150 alunos	60.496	30,9	3.937.534	11,9	65,1
De 151 a 250 alunos	12.060	6,2	2.365.732	7,1	196,2
Mais de 250 alunos	37.923	19,4	25.396.832	76,7	669,7

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Em 1996, o ensino fundamental atendia a 33,1 milhões de alunos, dentre os quais 88,8% freqüentavam escolas públicas. O ensino fundamental é ofertado em 195.767 estabelecimentos, predominantemente públicos (91,9%). Apesar de a maioria absoluta dos alunos freqüentarem escolas localizadas em áreas urbanas (82,6%), mais de dois terços das escolas são rurais (Tabela 4). Na verdade, essas escolas concentram-se na região Nordeste (50%), não só em função de suas características socioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento no processo de expansão da rede física.

Tabela 4: Ensino fundamental, estabelecimentos de ensino e distribuição por dependência administrativa e localização, Brasil, 1960 a 1996

Ano	Total	Dep. administrativa (%)		Localização (%)	
		Pública	Privada	Urbana	Rural
1960	99.996	88,1	11,9	26,5	69,4
1965	130.178	89,8	10,2	25,6	70,1
1970	154.881	90,9	9,1	22,2	72,2
1975	188.260	93,6	6,4	24,1	75,9
1980	201.926	94,0	6,0	23,1	76,9
1984	191.004	94,6	5,4	22,6	77,4
1991	193.700	93,8	6,2	27,1	72,9
1996	195.767	91,9	8,1	31,5	68,5

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Embora a oferta de vagas esteja praticamente universalizada no país, o maior contingente de alunos fora da escola encontra-se na região Nordeste.

Nas regiões Sul e Sudeste há desequilíbrio na localização das escolas e, no caso das grandes cidades, insuficiência de vagas, provocando a existência de um número excessivo de turnos e de escolas unidocentes ou multisseriadas.

No que se refere ao número de estabelecimentos de ensino, ao todo 195.767, mais de 70% das escolas são rurais, apesar de responderem por apenas 17,5% da demanda de ensino fundamental.

A mudança mais importante a ser observada no ensino fundamental foi o aumento das matrículas de quinta a oitava séries (10%), o que se deve à redução das taxas de repetência nas séries iniciais (Tabela 5). No mesmo período, as matrículas de primeira a quarta séries apresentaram uma variação de apenas 1,9%, percentual que está muito próximo do crescimento demográfico do país. Portanto, à medida que o acesso ao ensino fundamental está sendo universalizado, desenha-se um quadro de estabilização do número de matrículas nas séries iniciais e uma tendência sistematicamente ascendente de expansão das matrículas nas séries finais (Gráfico 2).

Tabela 5: Ensino fundamental, matrícula por série, 1994, 1996 e 1997

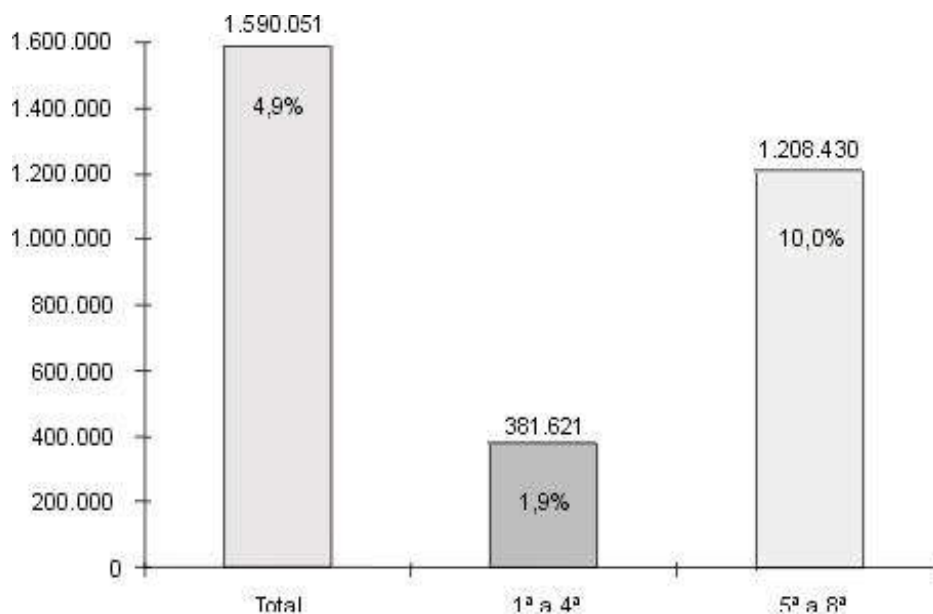
Ano	Total	Matrícula por série			
		1ª a 4ª	%	5ª a 8ª	%
1994	32.132.736	20.012.450	62,3	12.120.286	37,7
1996	33.131.270	20.027.240	60,4	13.104.030	39,6
1997*	33.722.787	20.394.071	60,4	13.328.716	39,6

Cresc. Abs. 94/97	1.590.051	381.621		1.208.430	
Cresc. % 94/97	4,9	1,9		10,0	

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

* Dados estimados: utilizou-se a mesma distribuição por série de 1996.

Gráfico 2 ENSINO FUNDAMENTAL - CRESCIMENTO DA MATRÍCULA POR SÉRIE, 1994/1997*



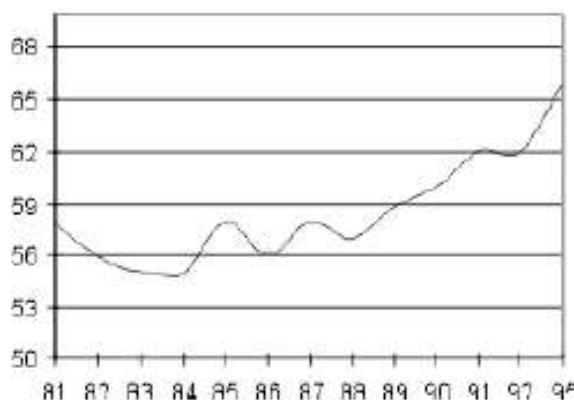
Fonte: MEC/INEP/SEEC

* Dados estimados

Outro aspecto interessante de ser observado diz respeito à mudança verificada nas últimas duas décadas, na participação dos níveis de ensino no total de matrículas iniciais. O ensino fundamental que, em 1970, respondia por cerca de 90% do total de matrículas, vem diminuindo sua participação no conjunto do sistema, ao lado da progressiva expansão dos demais níveis de ensino. Assim, em 1994, observava-se o seguinte quadro: 72% do total de matrículas referiam-se ao ensino fundamental, 13% ao pré-escolar, 10% ao ensino médio, e cerca de 4% ao nível superior.

A dinâmica desse movimento de expansão vertical do sistema educacional brasileiro é determinada pela contínua expansão e melhoria do desempenho do ensino fundamental. De fato, em relação às taxas de transição, houve melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão. Verifica-se uma curva ascendente das taxas de promoção — que sobe de 62% em 1991, para 66% em 1992 —, acompanhada de queda razoável das taxas agregadas de repetência e evasão, atingindo, respectivamente, 30% e 4% em 1995 (Gráficos 3, 4 e 5).

Gráfico 3 - TAXAS AGREGADAS DE PROMOÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL (%) BRASIL - 1981-1995



Fonte: MEC/INEP/SEEC.



Gráfico 4 - TAXAS AGREGADAS DE REPETÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (%) BRASIL - 1981-1995

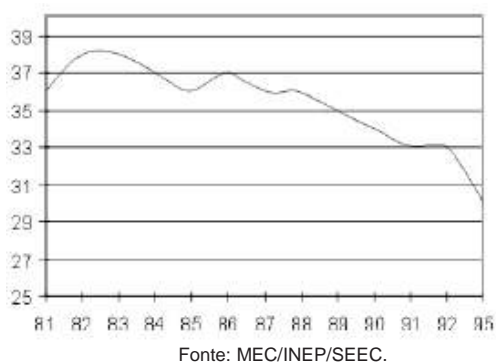
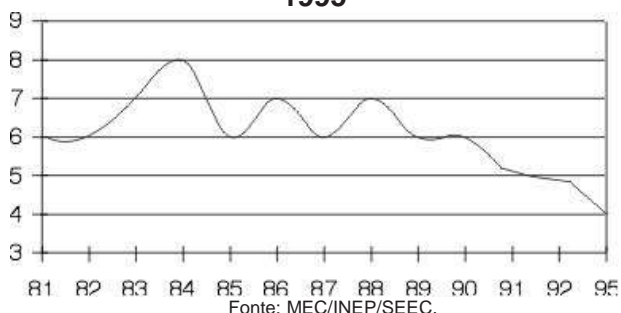


Gráfico 5 TAXAS AGREGADAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL (%) BRASIL - 1981-1995

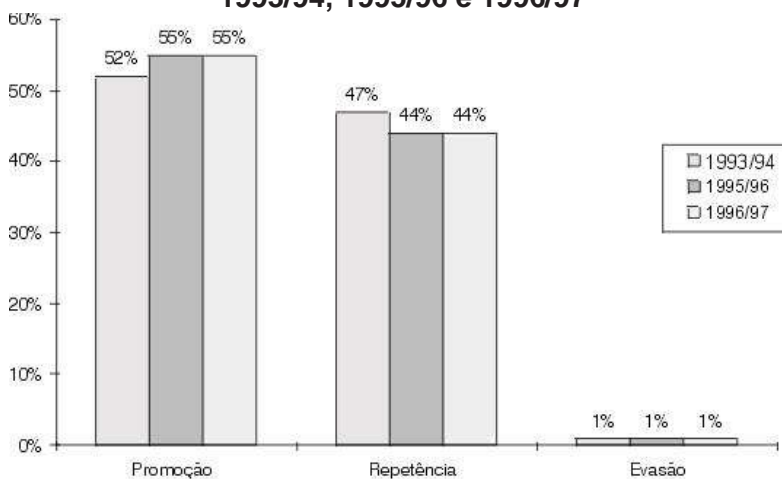


Apesar da melhoria observada nos índices de evasão, o comportamento das taxas de promoção e repetência na primeira série do ensino fundamental ainda está longe do desejável: apenas 55% do total de alunos são promovidos, reproduzindo assim o ciclo de retenção, com 44%, que acaba expulsando as crianças da escola (Gráfico 6).

Outro gargalo do ensino fundamental situa-se no final da quinta série, na qual a taxa de promoção é de 61%, persistindo uma elevada taxa de repetência de 34% (Gráfico 7).

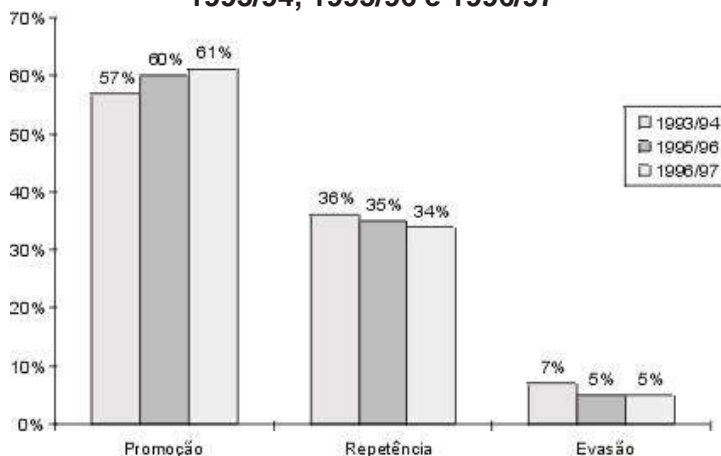
A entrada dos alunos na quinta série tem sido marcada por dificuldades de integração às novas exigências, nem sempre explicitadas pela escola e que muitas vezes acabam interferindo no seu desempenho escolar. Basicamente dois fatores concorrem para tais fatos. Por um lado, os alunos (em sua maioria) são adolescentes, vivendo grandes transformações e procurando construir sua identidade. Por outro lado, são diferentes professores tratando, como especialistas, as áreas de conhecimento, sem preocupação com outras questões presentes no cotidiano escolar. Isso acaba fazendo com que os alunos, progressivamente, percam seu vínculo com a escola, anulando as expectativas iniciais (aprender coisas novas, vivenciar experiências diferentes) e provocando o distanciamento entre seus objetivos e os da escola.

Gráfico 6 ENSINO FUNDAMENTAL - EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE TRANSIÇÃO NA 1ª SÉRIE 1993/94, 1995/96 e 1996/97



Nota: Taxas Estimadas por Ruben Klein - LNCC

Gráfico 7 ENSINO FUNDAMENTAL - EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE TRANSIÇÃO NA 5ª SÉRIE 1993/94, 1995/96 e 1996/97

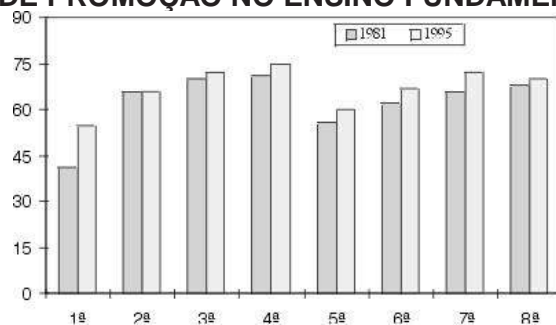


Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: Taxas Estimadas por Ruben Klein - LNCC

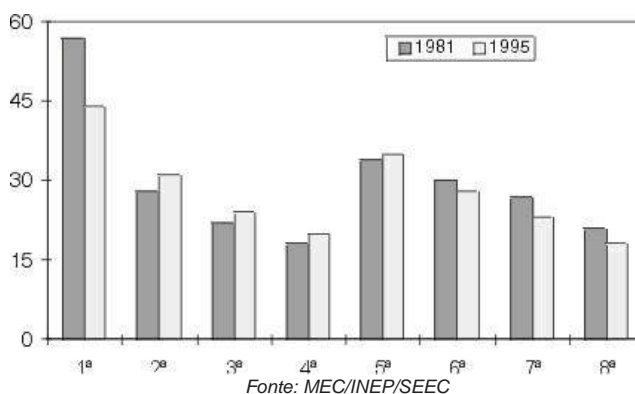
A evasão está diretamente associada à repetência. A primeira e a quinta séries representam os principais obstáculos no percurso escolar dos alunos do ensino fundamental (Gráficos 8, 9 e 10).

Gráfico 8 TAXAS DE PROMOÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE (%)



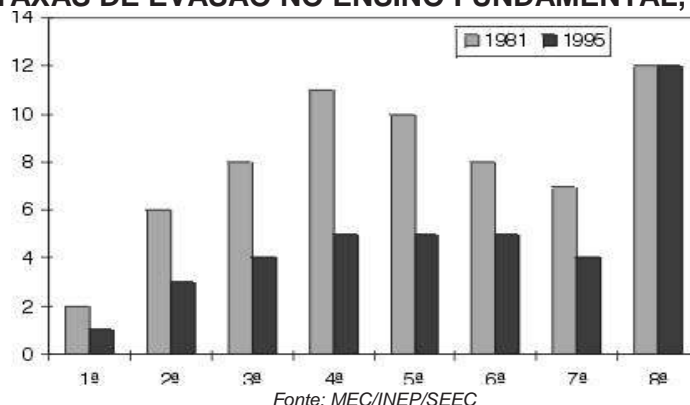
Fonte: MEC/INEP/SEEC

Gráfico 9 TAXAS DE REPETÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE (%)



Fonte: MEC/INEP/SEEC

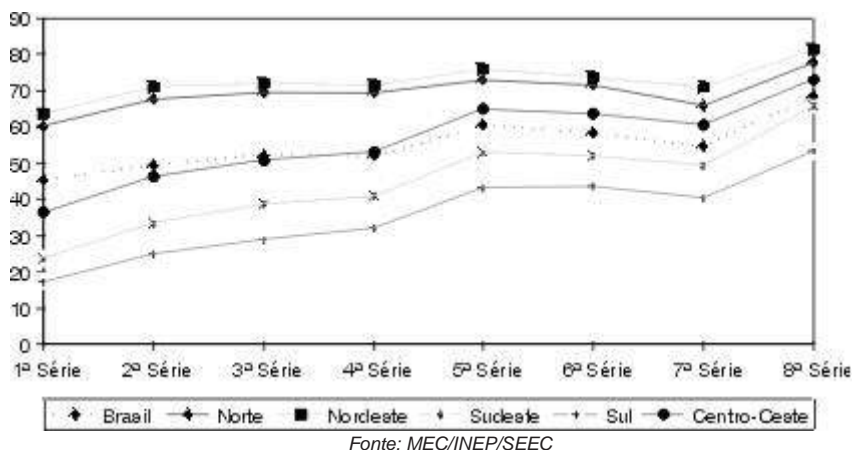
Gráfico 10 TAXAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE (%)



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Uma das conseqüências mais graves decorrentes das elevadas taxas de repetência manifesta-se, nitidamente, na acentuada defasagem idade/série. Sem dúvida, este é um dos problemas mais graves do quadro educacional do país. Basta observar que mais de 60% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série, e na região Nordeste chega a 80% (Gráfico 11).

Gráfico 11 TAXAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE (%)



Além do prejuízo que o atraso na progressão escolar ocasiona aos próprios alunos, estimulando a evasão e a tentativa de ingresso no mercado de trabalho sem a necessária qualificação, as elevadas taxas de repetência criam custos adicionais para os sistemas de ensino. Verifica-se que a matrícula do ensino fundamental é 30% superior à população na faixa etária de 9 a 14 anos.

Esses dados indicam que a repetência constitui um dos problemas do quadro educacional do país, uma vez que os alunos passam, em média, 5 anos na escola antes de se evadirem e levam cerca de 11,2 anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória.

Isso mostra que a sociedade brasileira valoriza a educação como registro fundamental de integração social e inserção no mundo do trabalho. No entanto, a maioria da população estudantil acaba desistindo da escola, desestimulada em razão das altas taxas de repetência e pressionada por fatores sociais e econômicos que obrigam boa parte ao trabalho precoce.

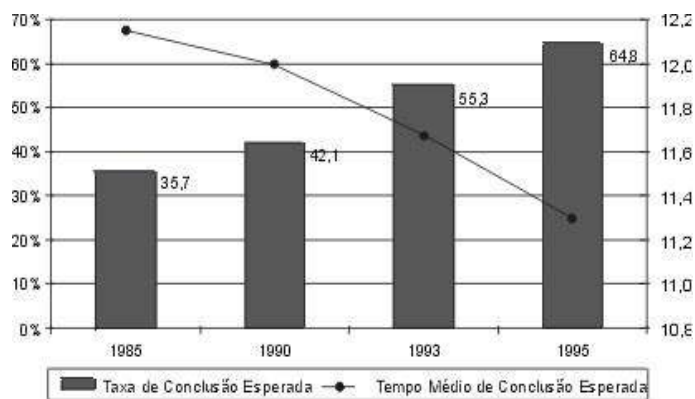
As taxas de repetência mostram a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantirem a permanência do aluno, penalizando principalmente aqueles de níveis de renda mais baixos.

Não há dúvida que são as crianças e jovens dos setores populares os que apresentam um percurso escolar com interrupções e também os que acabam sendo excluídos da escola. São muitos os fatores que interferem nesse processo tumultuado de escolarização: os problemas podem ser ligados a transferências motivadas por mudanças constantes das famílias (movimentos migratórios), ou ao fato de muitos deles precisarem trabalhar para ajudar no sustento familiar ou para se manter, ou ainda ao fato de terem tarefas obrigatórias excessivas dentro de casa (em especial, as meninas). Mas, as condições de ensino oferecidas e a conflituosa relação desses alunos com a escola acabam sendo fatores também decisivos.

A defasagem idade/série também acaba trazendo desafios adicionais ao trabalho escolar na medida em que, tendo, numa mesma série, crianças e adolescentes com motivações, interesses e necessidades muito diferentes, torna-se difícil, por exemplo, a escolha de textos para leitura, a seleção de situações-problema em matemática etc., de forma a que todos os alunos atribuam sentido ao que aprendem.

Apesar desse quadro de distorção idade/série, observa-se uma tendência moderada de redução do tempo médio de conclusão do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se verifica uma expressiva elevação das taxas de conclusão esperadas, que evoluíram de 55% em 1994, para 65% em 1996 (Gráfico 12). Outro aspecto positivo a ser destacado é o progressivo aumento do número médio de séries concluídas e do tempo médio de permanência dos alunos no ensino fundamental (Gráfico 13).

Gráfico 12 EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE CONCLUSÃO ESPERADA E TEMPO MÉDIO DE CONCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL - 1985/1995

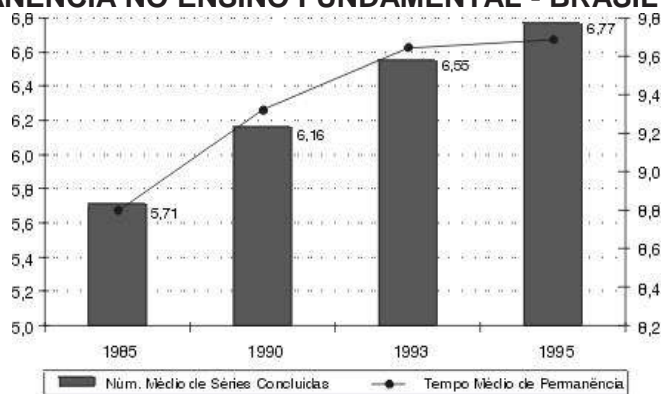


Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: 1) Taxas obtidas por simulação de fluxo, considerando uma coorte de 1.000 alunos que ingressam na 1ª série do ensino fundamental.

2) Para essa simulação foram utilizadas as taxas de transição estimadas por Ruben Klein - LNCC.

Gráfico 13 EVOLUÇÃO DO NÚMERO MÉDIO DE SÉRIES CONCLUÍDAS E DO TEMPO MÉDIO DE PERMANÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL - 1985/1995



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: 1) Taxas obtidas por simulação de fluxo, considerando uma coorte de 1.000 alunos que ingressam na 1ª série do ensino fundamental.

2) Para essa simulação foram utilizadas as taxas de transição estimadas por Ruben Klein - LNCC.

Desempenho de alunos medido pelo SAEB

O principal instrumento utilizado para avaliar o ensino fundamental em todo o país é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado a partir de 1990 e realizado com o apoio das secretarias de educação dos estados e municípios. Os levantamentos de dados são realizados a cada dois anos, abrangendo uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal. O sistema tem como objetivos aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino — condições infra-estruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos.

A análise dos resultados desses levantamentos permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e do desempenho apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Essas informações são utilizadas por gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores. Além disso, permitem à sociedade conhecer alguns aspectos do ensino oferecido pelas escolas públicas e privadas.

Em 1995, dois tipos de resultados foram apresentados: a proficiência média e o aproveitamento médio. O primeiro instrumento descreve o conjunto de habilidades demonstradas efetivamente pelo desempenho dos alunos em Língua Portuguesa — habilidade de leitura — e em Matemática. Os resultados dos alunos são apresentados em uma escala única e devem ser compreendidos não como uma formulação teórica do que eles devem saber, mas sim como o conjunto de habilidades latentes apresentadas nas áreas curriculares examinadas.

Já o aproveitamento curricular médio expressa a probabilidade de resposta correta de um aluno, ou de grupos de alunos, a um item ou a um conjunto de itens do teste, baseada em sua proficiência, permitindo a análise dos conteúdos curriculares testados em função dos resultados dos alunos (Tabelas 6 e 7).

Tabela 6: Proficiência média e aproveitamento médio, Brasil e regiões, 1995, leitura (Língua Portuguesa)

Região	Proficiência média			Aproveitamento médio (%)		
	Séries			Séries		
	4a	8a	3a	4a	8a	3a
BR	177	252	277,0	49,4	65,9	66,1
N	154	238	262,0	44,4	61,4	61,6
NE	160	227	253,0	46,4	57,2	59,3
SE	187	262	285,0	51,5	69,3	68,6
S	181	257	283,0	50,5	68,2	67,8
CO*	185	252	283,0	50,7	66,4	68,1

*Proficiência média: escala única de 0 a 375; aproveitamento médio: escala por série de 0 a 100 / SAEB. * Centro-Oeste*

Tabela 7: Proficiência média e aproveitamento médio, Brasil e regiões, 1995, Matemática

Região	Proficiência média			Aproveitamento médio (%)		
	Séries			Séries		
	4a	8a	3a	4a	8a	3a
BR	174	253	290	29,5	35,8	35,6
N	145	237	271	26,1	31,1	32,2
NE	153	230	266	27,2	30,4	32,5
SE	188	262	298	31,2	38,4	36,8
S	181	259	301	29,6	36,6	36,5
CO*	182	253	295	29,9	35,5	37,2

*Proficiência média: escala única de 0 a 375; aproveitamento médio: escala por série de 0 a 100 / SAEB. * Centro-Oeste*

Professores e sua formação

De acordo com o Censo Escolar de 1996, o sistema de ensino fundamental brasileiro ocupa 1.388.247 “funções docentes”, das quais 85% são exercidas em escolas públicas e apenas 15% em estabelecimentos privados (Tabela 8). Cabe, porém, esclarecer que esse número não corresponde ao total de professores, que tende a ser significativamente menor. Na realidade, isso ocorre porque um professor pode exercer mais de uma função docente, sendo bastante comum a existência de duplo contrato de trabalho. Essa prática é estimulada por dois fatores: por um lado, o regime de trabalho dos professores, que é na grande maioria de um turno semanal de 20 a 25 horas-aula, permitindo dupla jornada; por outro lado, a desvalorização salarial do magistério, acumulada ao longo dos anos, impondo a procura de duplo emprego como condição de sobrevivência.

Do total de funções docentes, 79,7% estão em escolas urbanas e as demais em escolas rurais. Observa-se que essa distribuição apresenta ligeira diferença quando comparada com as proporções de alunos que freqüentam escolas urbanas (82,6%) e rurais (17,4%). Isso se dá em razão de predominar nas áreas rurais escolas unidocentes, com reduzido número de alunos. Conforme já mencionado, os estabelecimentos rurais são bastante numerosos, embora a clientela seja pequena.

Tabela 8: Ensino fundamental, funções docentes e distribuição por dependência administrativa e localização, Brasil, 1960 a 1996

Ano	Total	Dep. administrativa (%)		Localização (%)	
		Pública	Privada	Urbana	Rural
1960	284.115	-	-	-	-
1965	446.290	-	-	-	-
1970	653.800	81,2	18,8	76,2	23,8
1975	896.652	84,7	15,3	78,2	21,8
1980	884.257	85,7	14,3	76,6	23,4



1984	1.016.175	86,5	13,5	76,4	23,6
1991	1.295.965	86,7	13,3	78,4	21,6
1996	1.388.247	85,0	15,0	79,7	20,3

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Em relação às funções docentes, verifica-se uma gradativa diminuição dos professores sem a titulação mínima exigida — denominados professores leigos —, cuja presença está concentrada na região Nordeste, principalmente nas escolas municipais. O número de professores que possuem escolaridade inferior ao ensino fundamental sofreu uma redução de 11,8% de 1991 a 1996. No mesmo período, aumentou em 14,4% o número de professores com ensino superior completo (Tabela 9). De acordo com o último levantamento, 91% dos professores do ensino fundamental possuem formação secundária completa ou ensino superior.

Tabela 9: Ensino fundamental, funções docentes por grau de formação, Brasil, 1991 e 1996

Grau de formação	1991		1996		Crescimento (%)
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	
TOTAL	1.295.965	100,0	1.388.247	100,0	7,1
1º grau incompleto	72.285	5,6	63.783	4,6	-11,8
1º grau completo	67.087	5,2	60.859	4,4	-9,3
2º grau completo	624.639	48,2	655.004	47,2	4,9
3º grau completo	531.954	41,0	608.601	43,8	14,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

A LDB 9.394/97 coloca como meta que, num prazo de dez anos, todos os professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental tenham formação em nível superior. A extensão do número de anos da formação precisa ser acompanhada de um processo intenso de discussão sobre o conteúdo e a qualidade dessa formação.

A formação de professores de quinta a oitava séries também precisa ser revista; feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos.

A escola de oito anos

O ensino de primeiro grau, com duração de oito séries, foi criado no Brasil pela Lei Federal nº 5.692, de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB —, com caráter de obrigatoriedade e de gratuidade na escola pública.

Essa lei, reflexo da luta pela ampliação do número de anos da escolaridade obrigatória, pela expansão da rede pública, pela oferta de vagas, provocou demandas como a construção de prédios, a distribuição da merenda escolar, a compra de livros didáticos.

Assim, se a tônica da política educacional brasileira recaiu, durante anos, sobre a expansão das oportunidades de escolarização, hoje ela é posta na necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Uma análise breve do que ocorreu ao longo dessas últimas décadas, revela que as portas das escolas brasileiras foram abertas para as camadas populares sem a devida preparação das mudanças que ocorreriam. Abandonadas à própria sorte, sem os investimentos necessários, tanto em recursos humanos como em recursos materiais, muitas escolas ficaram atônitas, sem clareza de qual seria sua função.

Não tendo um projeto claro, pouco a pouco, baixaram-se as expectativas dos objetivos a serem atingidos por se prejulgar que a clientela era “fraca”; simplificaram-se os conteúdos, mas sem alterá-los significativamente; as metodologias preferenciais foram aquelas em que se poderia tornar tudo mais “fácil



e simples”; para avaliação usaram-se os mesmos referenciais e indicadores de outros tempos e de outras circunstâncias.

Limitando-se quase sempre a transmitir alguns conhecimentos, de relevância por vezes questionável e de forma bastante rudimentar, as escolas foram se distanciando da possibilidade de fazer com que seus alunos tivessem condições de compreender as transformações à sua volta ou de interpretar a massa de informações com que se deparavam diariamente.

Assim, apontadas como responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos vindos de meios desfavorecidos — múltipla repetência, abandono dos estudos etc. —, não receberam, em contrapartida, colaboração efetiva para enfrentar os problemas causados pela vulnerabilidade social desses meninos e meninas.

A relação da escola com esses alunos e essas comunidades nem sempre foi cooperativa. Embora sendo uma instituição tradicionalmente valorizada pela população brasileira, as escolas tiveram sua credibilidade posta em xeque, uma vez que essa população nem sempre conseguiu ver muito sentido no trabalho feito.

Ao invés de um espaço de convivência social, em que pessoas cooperam, constroem sua identidade, preservam suas especificidades culturais, respeitam o pluralismo, as escolas, isoladas por altos muros, grades e cadeados, foram muitas vezes vistas como corpos estranhos à comunidade.

Durante esse período, muitas escolas reagiram à situação e buscaram novas formas de atuação, tendo como base ideais sociais e políticos e conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

A partir desses referenciais, elaboraram-se modelos explicativos, cuja finalidade era compreender o fenômeno educacional e apontar diretrizes de atuação.

Os ideais de construção de uma sociedade mais igualitária, com liberdade de expressão, e as evidências do insucesso no aproveitamento escolar tiveram fortes repercussões no meio educacional. Questionaram-se os valores culturais e sociais vigentes que orientavam a escolha e o tratamento dos conteúdos. O papel do professor e do aluno passaram a ser revistos. O respeito às necessidades individuais e o trabalho cooperativo passaram a ser o grande lema. O ideário político pedagógico trouxe expressamente para a escola um basta ao autoritarismo existente. Esse ideário foi incorporado em algumas escolas, identificadas como “escolas alternativas”.

Uma outra forma de atuação no espaço escolar bastante difundida, foi a que buscava criar meios eficientes para o tratamento dos conteúdos escolares utilizando técnicas de estudo dirigido e recursos tecnológicos, como a televisão e técnicas audiovisuais. Embora utilizando recursos modernos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, seguia o modelo didático de explicar os conteúdos e solicitar a execução de muitos exercícios para sua fixação, desconsiderando, dessa maneira, a contribuição e a participação do aluno no processo de aprendizagem e ignorando os aspectos socioculturais.

As reflexões e experiências ao longo dos últimos trinta anos foram intensas e extremamente relevantes para o momento atual, pois de modo geral indicam que é preciso romper com práticas inflexíveis, que utilizam os mesmos recursos independentemente dos alunos, sujeitos da aprendizagem.

Elas apontam que, para analisar e propor novas atuações em educação, é preciso considerar aspectos sociais, políticos, culturais, antropológicos e psicológicos. Só considerando os distintos aspectos que concorrem para a formação do aluno é que o processo de escolarização pode passar de fato a colaborar para a atuação autônoma dos alunos, na construção de uma sociedade democrática.

É preciso conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos.

As transformações necessárias na educação brasileira

Os dados apresentados evidenciam os desafios a serem enfrentados pelo Poder Público, pela sociedade e, de modo mais particular, pelas comunidades, famílias e escolas. A exclusão da escola, particularmente na faixa de 7 a 14 anos, é uma forma perversa e irremediável de exclusão social, por negar o direito elementar de cidadania e por reproduzir, desse modo, o círculo da pobreza e da marginalidade, alienando qualquer perspectiva de futuro para crianças e jovens, vítimas desse processo. A existência de crianças e jovens fora da escola é um indicador de que as taxas de analfabetismo e as que medem o nível de escolarização de nossa população continuarão inaceitavelmente elevadas.

A garantia do acesso e da permanência dependem da solução de problemas variados dentre os quais se destacam os ligados à repetência, que produz a distorção idade/série e/ ou a evasão. Desse modo, as ações referentes à oferta de vagas são ainda necessárias, mas as políticas educacionais não podem ficar restritas a elas.

É preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário, assim como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os



para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos. Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem, estabelecendo metas a curto e longo prazos, com objetivos claros, que permitam avaliar, inclusive, os investimentos.

A formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma a que os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar. Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno. É preciso criar uma cultura em todo o país, que favoreça e estimule o acesso dos professores a atividades culturais, como exposições, cinemas, espetáculos, congressos, como meio de interação social.

É preciso também melhorar as condições física das escolas, dotando-as de recursos didáticos e ampliando as possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação. Finalmente, é preciso estimular, de fato, o envolvimento e a participação democrática e efetiva da comunidade e dos pais nas diferentes instâncias do sistema educativo e, especialmente, criar mecanismos que favoreçam o seu envolvimento no projeto educativo das escolas.

ENSINO FUNDAMENTAL - UMA PRIORIDADE

O ensino fundamental compõe, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, o que a Lei Federal nº 9.394, de 1996 — nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, nomeia como educação básica e que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A LDB determina, ainda, que a educação dos alunos que apresentam necessidades especiais deva ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim sendo, os serviços de educação especial se inserem nos diferentes níveis de formação escolar (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior) e na interatividade com as demais modalidades da educação escolar, favorecendo alunos e professores, dentro dos princípios da escola inclusiva, entendida como aquela que, além de acolher todas as crianças, garante uma dinâmica curricular que contemple mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades dos alunos.

De acordo com a LDB, o ensino fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

“I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade 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.”

Pela nova Lei de Diretrizes e Bases, os estados e municípios incumbem-se de definir formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, o que pode trazer grandes benefícios, pois ações conjuntas — bem planejadas, renovadas em seu espírito e reforçadas em seus meios — podem permitir uma recuperação do nosso sistema educativo.

A lei destaca o papel importante que a escola desempenha no processo educacional e lhe confere uma grande autonomia de organização. Também incentiva os sistemas de ensino a desenvolverem projetos que possibilitem a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Assim, a escola pode se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, competência e em outros critérios, sempre que for interesse do processo de aprendizagem. Também os calendários escolares podem ser estabelecidos de forma a adequar-se às peculiaridades locais.

Papel da escola

A educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Assim sendo, deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia.

Ao delinear o papel da instituição escolar não se está buscando uma uniformização dos estabelecimentos escolares, uma vez que cada escola tem sua história, suas peculiaridades e sua identidade. O objetivo é identificar os aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas brasileiras responsáveis pela educação fundamental.

Acolhimento e socialização dos alunos

A permanência dos alunos na escola é hoje um dos grandes problemas a serem enfrentados por todos na educação brasileira: órgãos governamentais, comunidades e equipes escolares. Embora as causas da não permanência sejam múltiplas, cabe enfatizar entre elas a falta de acolhimento dos alunos pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais.

A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação na demanda. O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajudas externas.

A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta o chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda sua vida, podendo redundar em exclusão social.

O acolhimento requer compromisso político com a educação manifestado em uma série de medidas concretas que, embora não sejam de responsabilidade exclusiva das escolas, precisam ser assumidas por elas.

A postura de acolhimento envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada aluno como o processo de socialização. Valorizar o conhecimento do aluno, considerando suas dúvidas e inquietações, implica promover situações de aprendizagem que façam sentido para ele. Exercer o convívio social no âmbito escolar favorece a construção de uma identidade pessoal, pois a socialização se caracteriza por um lado pela diferenciação individual e por outro pela construção de padrões de identidade coletiva.

Contribuir para o processo de acolhimento dos alunos não é tarefa simples, pois envolve lidar com emoções, motivações, valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, suas responsabilidades e compromissos.

Interação escola e comunidade

A realização do acolhimento e da socialização dos alunos pressupõe o enraizamento da escola na comunidade. A interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos possibilita a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno. A separação entre escola e comunidade fica demarcada pelas atribuições e responsabilidades e não pela realização de um projeto comum.

A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganham sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. O relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar.

O relacionamento entre escola e comunidade pode ainda ser intensificado, quando há integração dos diversos espaços educacionais que existem na sociedade, tendo como objetivo criar ambientes culturais diversificados que contribuam para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social.

Culturas locais e patrimônio universal

A função da escola em proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.



É igualmente importante que ela favoreça a produção e a utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, sem perder de vista a autonomia intelectual e moral do aluno, como finalidade básica da educação.

Relações entre aprendizagem escolar e trabalho

O conhecimento é apontado por especialistas como recurso controlador e fator de produção decisivo de inserção social. Esse fato tende a mudar fundamentalmente a estrutura da sociedade, criar novas dinâmicas sociais e econômicas, como também novas políticas. Hoje em dia não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais. Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional.

Essas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima “aprender a aprender” parece se impor à máxima “aprender determinados conteúdos”.

Isso significa novas demandas para a educação básica, em que se destacam os conteúdos que façam sentido para o momento de vida presente e que ao mesmo tempo favoreçam o aprendizado de que o processo de aprender é permanente. Para tanto, é necessária a utilização de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas.

Metodologias que favoreçam essas capacidades favorecem também o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. Em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho.



Transversalidade.

TEMAS TRANSVERSAIS

⁴⁰A educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos.

A inclusão de questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita. Essas temáticas já têm sido discutidas e incorporadas às áreas ligadas às Ciências Sociais e Ciências Naturais, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como no caso dos temas Meio Ambiente e Saúde.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos.

O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.

Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política.

A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema presente no cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações

⁴⁰<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>



peçoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde.

Crítérios adotados para a eleição dos Temas Transversais

Muitas questões sociais poderiam ser eleitas como temas transversais para o trabalho escolar, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. Foram então estabelecidos os seguintes critérios para defini-los e escolhê-los:

- Urgência social

Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.

- A abrangência nacional

Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o País. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais, e mesmo as escolas, acrescentem outros temas relevantes à sua realidade.

- Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental

Esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.

- Favorecer a compreensão da realidade e a participação social

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos.

A seguir, serão descritos em linhas gerais os temas escolhidos. Para cada um deles existe um documento específico no qual são aprofundados e apresentados seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Ética

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: “Como agir perante os outros?”. Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e sua resposta implica tomadas de posição valorativas. A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade. Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Partindo dessa perspectiva, o tema Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética. Para isso foram eleitos como eixos do trabalho quatro blocos de conteúdo: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira.

Pluralidade Cultural

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre

grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

Meio Ambiente

A vida cresceu e se desenvolveu na Terra como uma trama, uma grande rede de seres interligados, interdependentes. Essa rede entrelaça de modo intenso e envolve conjuntos de seres vivos e elementos físicos. Para cada ser vivo que habita o planeta existe um espaço ao seu redor com todos os outros elementos e seres vivos que com ele interagem, por meio de relações de troca de energia: esse conjunto de elementos, seres e relações constitui o seu meio ambiente. Explicado dessa forma, pode parecer que, ao se tratar de meio ambiente, se está falando somente de aspectos físicos e biológicos. Ao contrário, o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas - relações sociais, econômicas e culturais - também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental. Ao longo da história, o homem transformou-se pela modificação do meio ambiente, criou cultura, estabeleceu relações econômicas, modos de comunicação com a natureza e com os outros. Mas é preciso refletir sobre como devem ser essas relações socioeconômicas e ambientais, para se tomar decisões adequadas a cada passo, na direção das metas desejadas por todos: o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental.

Saúde

O nível de saúde das pessoas reflete a maneira como vivem, numa interação dinâmica entre potencialidades individuais e condições de vida. Não se pode compreender ou transformar a situação de um indivíduo ou de uma comunidade sem levar em conta que ela é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural. Falar de saúde implica levar em conta, por exemplo, a qualidade do ar que se respira, o consumismo desenfreado e a miséria, a degradação social e a desnutrição, formas de inserção das diferentes parcelas da população no mundo do trabalho, estilos de vida pessoal.

Atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde são construídas desde a infância pela identificação com valores observados em modelos externos ou grupos de referência. A escola cumpre papel destacado na formação dos cidadãos para uma vida saudável, na medida em que o grau de escolaridade em si tem associação comprovada com o nível de saúde dos indivíduos e grupos populacionais. Mas a explicitação da educação para a Saúde como tema do currículo eleva a escola ao papel de formadora de protagonistas - e não pacientes - capazes de valorizar a saúde, discernir e participar de decisões relativas à saúde individual e coletiva. Portanto, a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.

Orientação Sexual

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros.

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que

atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens.

Temas Locais

O trabalho com temas sociais na escola, por tratar de conhecimentos diretamente vinculados à realidade, deve estar aberto à assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. As mudanças sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los. Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta, dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõem, é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior em uma região. Sob a denominação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais. Tomando-se como exemplo o caso do trânsito, vê-se que, embora esse seja um problema que atinge uma parcela significativa da população, é um tema que ganha significação principalmente nos grandes centros urbanos, onde o trânsito tem sido fonte de intrincadas questões de natureza extremamente diversa. Pense-se, por exemplo, no direito ao transporte associado à qualidade de vida e à qualidade do meio ambiente; ou o desrespeito às regras de trânsito e a segurança de motoristas e pedestres (o trânsito brasileiro é um dos que, no mundo, causa maior número de mortes). Assim, visto de forma ampla, o tema trânsito remete à reflexão sobre as características de modos de vida e relações sociais.

A Transversalidade

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los.

Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros. Por outro lado, nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam. No mesmo exemplo, ainda que a programação desenvolvida não se refira diretamente à questão ambiental e a escola não tenha nenhum trabalho nesse sentido, Geografia, História e Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente e, nesse sentido, efetivam uma certa educação ambiental.

Considerando esses fatos, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber.

Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade.

As áreas convencionais devem acolher as questões dos Temas Transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e seus objetivos sejam contemplados. Por exemplo, na área de Ciências Naturais, ao ensinar sobre o corpo humano, incluem-se os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e do feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais.

Dessa forma o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética).

A integração, a extensão e a profundidade do trabalho podem se dar em diferentes níveis, segundo o domínio do tema e/ou a prioridade que se eleja nas diferentes realidades locais. Isso se efetiva mediante a organização didática eleita pela escola. É possível e desejável que conhecimentos apreendidos em vários momentos sejam articulados em torno de um tema em questão de modo a explicitá-lo e dar-lhe relevância. Para se saber o que é saúde e como esta se preserva, é preciso ter alguns conhecimentos

sobre o corpo humano, matéria da área de Ciências. É também preciso ter conhecimentos sobre Meio Ambiente, uma vez que a saúde das pessoas depende da qualidade do meio em que vivem. Conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática também compõem: questões de saúde são temas de debates na imprensa, informações importantes são veiculadas por meio de folhetos; a leitura e a compreensão de tabelas e dados estatísticos são essenciais na percepção da situação da saúde pública. Portanto, o tema Saúde tem como especificidade o fato de, além de conhecimentos inerentes a ele, nele convergirem conhecimentos de áreas distintas. Ao invés de se isolar ou de compartimentar o ensino e a aprendizagem, a relação entre os Temas Transversais e as áreas deve se dar de forma que:

- as diferentes áreas contemplem os objetivos e os conteúdos (fatos, conceitos e princípios; procedimentos e valores; normas e atitudes) que os temas da convivência social propõem;
- haja momentos em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas e conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las.

Caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania.

Indo além do que se refere à organização dos conteúdos, o trabalho com a proposta da transversalidade se define em torno de quatro pontos:

- os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;
- a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencie a definição de objetivos educacionais e oriente eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas;

- a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação dos alunos. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;

- a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia. Muitas vezes essas questões são vistas como sendo da “natureza” dos alunos (eles são ou não são respeitosos), ou atribuídas ao fato de terem tido ou não essa educação em casa. Outras vezes são vistas como aprendizados possíveis somente quando jovens (maiores) ou quando adultos. Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante toda a escolaridade e a contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensam mutuamente.

Transversalidade e Interdisciplinaridade

A proposta de transversalidade pode acarretar algumas discussões do ponto de vista conceitual como, por exemplo, a da sua relação com a concepção de interdisciplinaridade, bastante difundida no campo da pedagogia. Essa discussão é pertinente e cabe analisar como estão sendo consideradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais as diferenças entre os dois conceitos, bem como suas implicações mútuas.

Ambas - transversalidade e interdisciplinaridade - se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles - questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar

esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano”.

Como a Transversalidade se Apresenta nos Parâmetros Curriculares

A problemática trazida pelos temas transversais está contemplada nas diferentes áreas curriculares. Está presente em seus fundamentos, nos objetivos gerais, nos objetivos de ciclo, nos conteúdos e nos critérios de avaliação das áreas. Dessa forma, em todos os elementos do currículo há itens selecionados a partir de um ou mais temas. Com a transversalidade, os temas passam a ser partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas.

É preciso atentar para o fato de que a possibilidade de inserção dos Temas Transversais nas diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) não é uniforme, uma vez que é preciso respeitar as singularidades tanto dos diferentes temas quanto das áreas.

Existem afinidades maiores entre determinadas áreas e determinados temas, como é o caso de Ciências Naturais e Saúde ou entre História, Geografia e Pluralidade Cultural, em que a transversalidade é fácil e claramente identificável. Não considerar essas especificidades seria cair num formalismo mecânico.

Ensino e Aprendizagem de Questões Sociais

A inclusão dos Temas Transversais exige a tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social.

O Ensino e a Aprendizagem de Valores e Atitudes

Uma tomada de posição implica necessariamente eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude - e essas capacidades podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem. Entretanto, considerar atitudes, normas e valores como conteúdos requer uma reflexão sobre sua natureza e sua aprendizagem.

É necessário compreender que atitudes, normas e valores comportam uma dimensão social e uma dimensão pessoal. Referem-se a princípios assumidos pessoalmente por cada um a partir dos vários sistemas normativos que circulam na sociedade.

As atitudes são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências), derivando em condutas (ações e declarações de intenção).

Normas e regras, por sua vez, são aqui entendidas como dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e compartilhados pelos membros de um grupo. Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise. Vale lembrar que existem diferenças e até conflitos entre sistemas de normas na sociedade, que respondem de maneiras diversas às diferentes visões e interpretações do mundo.

Há valores e atitudes que dizem respeito aos conteúdos específicos das diferentes áreas (como, por exemplo, a valorização da literatura regional brasileira no tratamento de Língua Portuguesa), cuja aprendizagem acontece simultaneamente à dos conceitos e procedimentos daquelas áreas, por meio de atividades sistematizadas e planejadas.

No entanto, outros não se restringem à especificidade das áreas; estão presentes no convívio social mais amplo que ocorre na escola, como é o caso do respeito às diferenças étnicas e culturais entre as pessoas, da escolha do diálogo para esclarecer conflitos, do cuidado com o espaço escolar e no próprio exercício do papel de estudante (como, por exemplo, no cuidado com o material, na cooperação com outros alunos nas atividades escolares, no empenho nas atividades para realizá-las o melhor possível).

A aprendizagem de valores e atitudes é pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Há estudos que apontam a importância da informação como um fator de formação e transformação de valores e atitudes. Conhecer os problemas ambientais e saber de suas consequências desastrosas para a vida humana é importante para promover uma atitude de cuidado e atenção a essas questões, valorizar ações preservacionistas e aquelas que proponham a sustentabilidade como princípio para a construção de normas que regulamentem as intervenções econômicas. Para cuidar de sua saúde, uma pessoa que não tenha saneamento básico onde mora precisa saber que esse é um direito seu para poder reivindicá-lo. Outras vezes, a informação é necessária para poder concretizar uma atitude de forma eficaz, como é o caso da solidariedade com alguém que se acidentou e necessita de primeiros socorros: é preciso saber como prestá-los.

Mas é verdade também que somente a informação não é suficiente para ensinar valores e atitudes. Sabe-se, por exemplo, que o conhecimento de que a AIDS é uma doença sexualmente transmissível não faz com que as pessoas tomem os cuidados necessários nas relações sexuais.

Existem fatores culturais importantes que determinam a impossibilidade de existência de uma relação direta entre informação-mudança de atitudes; é fundamental considerá-los na prática de ensino e aprendizagem de valores. É necessário atentar para as dimensões culturais que envolvem as práticas sociais. As dimensões culturais não devem ser nunca descartadas ou desqualificadas, pois respondem a padrões de identificação coletivos que são importantes. Eles são o ponto de partida do debate e da reflexão educacional.

Além disso, tanto os conceitos e procedimentos quanto as ações pedagógicas mobilizam afetos dos educadores e dos alunos que se manifestam por meio de preferências e rejeições pelos diferentes conteúdos escolares. Daí a necessidade de se levar em conta os conhecimentos (e sentimentos) prévios dos alunos em relação aos conteúdos eleitos para o ensino.

Pensar sobre atitudes, valores e normas leva imediatamente à questão do comportamento. As atitudes, alvo da atenção educativa, são disposições pessoais que tendem a se expressar por meio de comportamentos. Entretanto, há que se considerar que inúmeros fatores interferem nessa expressão e um comportamento, em si, não reflete necessariamente a atitude de alguém. Tem-se por vezes, no cotidiano, comportamentos incoerentes, contraditórios, distanciados das atitudes e valores que se acredita corretos. Isso significa que a coerência absoluta não existe, e na formação de atitudes vive-se um processo não-linear. Assim, o fato de duas crianças brigarem não significa que sejam violentas ou que estejam desenvolvendo a atitude da violência como traço de sua personalidade. Ou ainda, quando uma criança quebra uma planta para brincar, não se pode deduzir imediatamente que tenha uma atitude de desrespeito à natureza.

Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças.

Essas considerações são especialmente importantes na educação fundamental, já que os alunos estão conhecendo e construindo seus valores e sua capacidade de gerir o próprio comportamento a partir deles.

Incluir explicitamente o ensino de valores e o desenvolvimento de atitudes no trabalho escolar não significa, portanto, tomar como alvo, como instrumento e como medida da ação pedagógica o controle de comportamento dos alunos, mas sim intervir de forma permanente e sistemática no desenvolvimento das atitudes. Apesar de ser um trabalho complexo, é necessário acompanhar de forma cuidadosa o processo dos alunos para compreender seus comportamentos no contexto amplo do desenvolvimento moral e social.

A Perspectiva da Autonomia

A autonomia refere-se, por um lado, a um nível de desenvolvimento psicológico (conforme desenvolvido no documento de Ética), implicando dessa forma uma dimensão individual, e, por outro lado, a uma dimensão social. A autonomia pressupõe uma relação com os outros. Não existe a autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado. Nesse sentido, trata-se da perspectiva da construção de relações de autonomia. Por isso só é possível realizá-la como processo coletivo que implica relações de poder não-autoritárias.

Lembrando que a dimensão ética da democracia consiste na afirmação daqueles valores que garantem a todos o direito a ter direitos, é preciso fazer uma distinção entre afirmação e imposição de valores.



A imposição, por si própria, contraria o princípio democrático da liberdade e, com isso, o máximo que se consegue é que as pessoas tenham “comportamentos adequados” quando sob controle externo, o que é essencialmente diferente da perspectiva da autonomia na construção de valores e atitudes.

O comportamento pessoal se articula com inúmeros outros fatores sociais, seja na manutenção, seja na transformação desses valores e das relações que os sustentam. Portanto, o desenvolvimento de atitudes pressupõe conhecer diferentes valores, poder apreciá-los, experimentá-los, analisá-los criticamente e eleger livremente um sistema de valores para si.

Concretizar essa intenção exigirá que os valores eleitos e a intenção de ensiná-los sejam explicitados para todos, principalmente para os alunos, e o trabalho pedagógico inclua a possibilidade de discussão e questionamento e a não-ocultação de contradições, conflitos e confrontos. Pressupõe compreender que conflitos são inerentes aos processos democráticos, são o que os fazem avançar e, portanto, não são algo negativo a ser evitado. O fato de os alunos serem crianças e adolescentes não significa que sejam passivos e recebam sem resistência ou contestação tudo o que implícita ou explicitamente se lhes quer transmitir.

Isso significa valorizar positivamente a capacidade de questionar e propor mudanças, buscando construir situações didáticas que potencializem tal capacidade e possibilitem o aprendizado de modo a utilizá-lo de forma consequente, responsável e eficaz. Como exemplos temos experiências educativas de construção coletiva de regras de convívio escolar, de discussão coletiva de situações problema na classe e na escola, de projetos de intervenção no espaço escolar e extraescolar que podem ser adaptadas aos níveis de escolaridade de acordo com a possibilidade dos alunos. Mesmo nas séries iniciais é possível oferecer informações, vivências e reflexão sobre as causas e as nuances dos valores que orientam os comportamentos e tratá-los como produtos de relações sociais, que podem ser transformados.

Outra questão fundamental para o contexto escolar é a da relação entre autonomia e autoridade: permitir que valores e normas sejam discutidos, avaliados e reformulados não significa abolir, negar ou qualificar negativamente a autoridade dos educadores. Pelo contrário, reconhecê-la é fundamental, uma vez que é nela que se apoia a garantia de direitos e deveres no contexto escolar. Estabelecer relações de autonomia, necessárias à postura crítica, participativa e livre pressupõe um longo processo de aprendizagem até que os alunos sejam capazes de atuar segundo seus próprios juízos. Esse processo não dispensa a participação da autoridade dos adultos na sua orientação. O que se coloca é a necessidade de essa autoridade ser construída mediante a assunção plena da responsabilidade de educar, de intervir com discernimento e justiça nas situações de conflito, de se pautar, coerentemente, pelos mesmos valores colocados como objetivo da educação dos alunos e de reconhecer que a autoridade dos educadores na escola se referenda numa sociedade que se quer democrática.

Os Materiais Usados nas Situações Didáticas

Os materiais que se usam como recurso didático expressam valores e concepções a respeito de seu objeto. A análise crítica desse material pode representar uma oportunidade para se desenvolverem os valores e as atitudes com os quais se pretende trabalhar.

Discutir sobre o que veiculam jornais, revistas, livros, fotos, propaganda ou programas de TV trará à tona suas mensagens - implícitas ou explícitas - sobre valores e papéis sociais.

Várias análises já mostraram que na maioria dos livros didáticos, por exemplo, a mulher é representada apenas como dona de casa e mãe, enquanto o homem participa do mundo do trabalho extra doméstico e nunca aparece em situações de relação afetiva com os filhos ou ocupado nos cuidados da casa. Nesse exemplo, fica subentendida a concepção a respeito do papel que é e deve ser desempenhado pelos diferentes sexos. A discussão dessa concepção esclarecerá sobre mensagens contraditórias com os valores e as atitudes que se escolheu trabalhar.

Portanto, a análise crítica dos diferentes materiais usados em situações didáticas, discutindo-os em classe, contrapondo-os a outras possibilidades e contextualizando-os histórica, cultural e socialmente, favorecerá evidenciar os valores que expressam, mostrando as formas como o fazem.

Isso é mais interessante do que simplesmente rejeitá-los quando negativos, porque favorece o desenvolvimento da capacidade de analisá-los criticamente, de tal forma que os alunos, na medida de suas possibilidades e cada vez mais, os compreendam, percebam sua presença na sociedade e façam escolhas pessoais e conscientes a respeito dos valores que elegem para si.

O Ensino e a Aprendizagem de Procedimentos

Embora menos complexo que o trabalho com valores e atitudes, o ensino e a aprendizagem de procedimentos referentes ao trabalho com questões sociais merece atenção e definição de diretrizes por parte dos educadores.



Conforme definido na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, procedimentos são conteúdos que se referem a como atuar para atingir um objetivo e requerem a realização de uma série de ações de forma ordenada e não aleatória.

No caso das temáticas sociais trata-se de contemplar aprendizagens que permitam efetivar o princípio de participação e o exercício das atitudes e dos conhecimentos adquiridos. Alguns exemplos: ao se tomar o Meio Ambiente como foco de preocupação fica clara a necessidade de que, ao aprender sobre essa temática, os alunos possam também aprender práticas que concorram para sua preservação, tais como a organização e a participação em campanhas contra o desperdício. Nas temáticas relativas à Pluralidade Cultural a pesquisa em diferentes tipos de fonte permite reconhecer as várias formas de expressão ligadas às tradições culturais, assim como a consulta a documentos jurídicos é necessária ao aprendizado das formas de atuação contra discriminações.

Também em relação a procedimentos o aprendizado é longo e processual. Aprende-se a praticar ações cada vez mais complexas, com maior autonomia e maior grau de sociabilidade. Durante a escolaridade fundamental é possível que os alunos atuem de forma cada vez mais elaborada, de modo que, ao final do processo, tenham desenvolvido ao máximo possível suas capacidades. As capacidades dos alunos das primeiras séries para planejar e desenvolver atividades coletivas (como campanhas ou edição de jornal) são extremamente dependentes da ajuda do professor. Essas práticas produzem aprendizagens que, retomadas ao longo da escolaridade com desafios crescentes, permitirão ao final da oitava série que os alunos tenham ampliado suas possibilidades de ação no que se refere à autonomia, organização, capacidade de análise e planejamento.

A inclusão de tais conteúdos permite, portanto, tomar a prática como objeto de aprendizagem, o que contribui com o desenvolvimento da potencialidade e da competência dos alunos, condições necessárias à participação ativa, propositiva e transformadora, como requer a concepção de cidadania em que se baseiam estes Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Temas Transversais no Projeto Educativo da Escola

O Convívio Escolar

O convívio escolar refere-se a todas as relações e situações vividas na escola, dentro e fora da sala de aula, em que estão envolvidos direta ou indiretamente todos os sujeitos da comunidade escolar.

A busca de coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola (e o que se oferece a eles) é também fundamental. Não se terá sucesso no ensino de autocuidado e higiene numa escola suja e abandonada. Nem se poderá esperar uma mudança de atitudes em relação ao desperdício (importante questão ambiental) se não se realizarem na escola práticas que se pautem por esse valor. Trata-se, portanto, de oferecer aos alunos a perspectiva de que tais atitudes são viáveis, exequíveis, e, ao mesmo tempo, criar possibilidades concretas de experienciá-las.

É certo que muitas medidas estão fora do alcance dos educadores, mas há muitas delas que são possíveis e, quando for o caso, a reivindicação junto aos responsáveis em torno da solução de problemas é um importante ensinamento das atitudes de autoestima, corresponsabilidade e participação.

O trabalho com os temas sociais se concretizará nas diversas decisões tomadas pela comunidade escolar, o que aponta a necessidade de envolvimento de todos no processo de definição do trabalho e das prioridades a serem eleitas. Assim, a opção por esse trabalho precisa mobilizar toda a comunidade escolar no processo de definição das propostas e das prioridades a serem eleitas para o seu desenvolvimento. O fundamental é que todos possam refletir sobre os objetivos a serem alcançados, de forma a que se definam princípios comuns em torno do trabalho a ser desenvolvido. Cada um - alunos, professores, funcionários e pais - terá sua função nesse trabalho. Para isso, é importante que as instâncias responsáveis pelas escolas criem condições, que a direção da escola facilite o trabalho em equipe dos professores e promova situações favoráveis à comunicação, ao debate e à reflexão entre os membros da comunidade escolar.

Para os professores polivalentes de primeiro e segundo ciclos, essas situações serão especialmente valiosas para que possam definir a forma de trabalhar com os Temas Transversais a partir da realidade de cada um e dentro das possibilidades da escola. Para os professores das diversas áreas, de terceiro e quarto ciclos, essas situações serão fundamentais para que possam coordenar a ação de cada um e de todos em torno do trabalho conjunto com os Temas Transversais.

O Educador como Cidadão

Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos. Para desenvolver sua



prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional.

Tradicionalmente a formação dos educadores brasileiros não contemplou essa dimensão. As escolas de formação inicial não incluem matérias voltadas para a formação política nem para o tratamento de questões sociais. Ao contrário, de acordo com as tendências predominantes em cada época, essa formação voltou-se para a concepção de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo.

Porém, o desafio aqui proposto é o de não esperar por professores que só depois de “prontos” ou “formados” poderão trabalhar com os alunos. Sem desconhecer a necessidade de investir na formação inicial e de criar programas de formação continuada, é possível afirmar-se que o debate sobre as questões sociais e a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores, assim como a formulação e implementação do projeto educativo já iniciam um processo de formação e mudança. A discussão sobre ética necessita ser constantemente contemplada e acompanhar de perto o trabalho que se faz com os alunos, uma vez que se trata de uma proposta nova, como processo sistemático e explícito, necessitando aprofundamento, leituras e discussões, levantando situações a serem experienciadas com os alunos etc.

Para o professor, a escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades.

A Interação entre Escola, Comunidade e Outras Instituições

No que se refere às problemáticas sociais, além do que está continuamente sendo produzido no âmbito da Ciência, existem outros saberes produzidos em diversas instituições sociais.

O contato e a parceria para trabalhos conjuntos com as instituições e organizações compromissadas com as questões apresentadas pelos Temas Transversais e que desenvolvem atividades de interesse para o trabalho educativo (tais como postos de saúde, bibliotecas, organizações não-governamentais, grupos culturais etc.), é uma rica contribuição, principalmente pelo vínculo que estabelece com a realidade da qual se está tratando. Por outro lado, representa uma forma de interação com o repertório sociocultural, permitindo o resgate, no interior do trabalho escolar, da dimensão de produção coletiva do conhecimento e da realidade. Para isso é preciso buscar formas de a escola estar mais presente no dia-a-dia da comunidade e também o inverso, isto é, a presença da comunidade no cotidiano da escola (pais, pessoas ligadas a associações e instituições, profissionais que possam demonstrar o trabalho que realizam etc), de modo que a escola, os estudantes e os professores possam se envolver em atividades voltadas para o bem-estar da sua comunidade, desenvolvendo projetos que repercutam dentro e fora da escola.

A Inserção dos Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os objetivos dos Temas Transversais

Ao lado do conhecimento de fatos e situações marcantes da realidade brasileira, de informações e práticas que lhe possibilitem participar ativa e construtivamente dessa sociedade, os objetivos do ensino fundamental apontam a necessidade de que os alunos se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não-violentas de atuação nas diferentes situações da vida. Tomando essa ideia central como meta, cada um dos temas traz objetivos específicos que os norteiam.

Os conteúdos dos Temas Transversais

Embora a transversalidade implique que os conteúdos dos Temas Transversais sejam contemplados pelas áreas e não configurem um aprendizado à parte delas, todos os temas têm, explicitados em seus documentos, o conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos. Com isso buscou-se garantir que cada tema seja compreendido integralmente, isto é, desde sua fundamentação teórica até sua tradução em elementos curriculares. Por um lado, para possibilitar que as equipes pedagógicas façam novas conexões entre eles e as áreas e/ou outros temas; por outro lado, porque o trabalho didático com as áreas não é suficiente para cobrir toda a demanda dos Temas Transversais. Há um sério trabalho educativo a ser feito no âmbito do convívio escolar e a especificação dos conteúdos de cada tema favorece a reflexão e o planejamento desse trabalho. Além disso o trabalho com questões sociais exige que os educadores estejam preparados para lidar com as ocorrências inesperadas do cotidiano. Existem situações escolares não programáveis, emergentes, às quais devem

responder, e, para tanto, necessitam ter clareza e articular sua ação pontual ao que é sistematicamente desenvolvido com os alunos.

Além dessa apresentação, os conteúdos dos Temas Transversais fazem parte dos conteúdos das áreas. Buscou-se contemplar a amplitude de cada tema mediante sua inserção no conjunto das áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Foram transversalizados, com a preocupação de respeitar as especificidades de cada tema e de cada área.

Os conteúdos dos Temas Transversais não estão apresentados por ciclo.

Quanto à divisão dos conteúdos por ciclos, considerou-se que nos Temas Transversais não há nada que, a priori, justifique uma sequenciação dos conteúdos. Ao contrário, os conteúdos podem ser abordados em qualquer ciclo, variando apenas o grau de profundidade e abrangência com que serão trabalhados. O que servirá para diferenciar os conteúdos e sequenciá-los serão as questões particulares de cada realidade, a capacidade cognitiva dos alunos e o próprio tratamento didático dado aos conteúdos das diferentes áreas. A transversalidade possibilita ao professor desenvolver o trabalho com uma abordagem mais dinâmica e menos formalista.

Tratamento dos Conteúdos por Blocos

Os conteúdos de cada tema receberam um tratamento por blocos, isto é, foram organizados de forma a reunir os diversos conteúdos em função dos principais eixos de cada tema. Com isso, pretendeu-se garantir o equilíbrio e a coerência interna entre os conteúdos, apresentando-os dentro de um contexto que permita ao professor perceber as possíveis articulações e inter-relações existentes entre eles e, então, programá-los de acordo com a sua realidade. Assim, ainda que se incluam outros conteúdos, a presença desses eixos em qualquer proposta pode garantir que informações e discussões fundamentais sejam contempladas.

Avaliação

Todos os Temas Transversais trazem um conjunto de conteúdos que, de acordo com a proposta de transversalidade, fazem parte do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. Portanto, sua avaliação não é outra além da que é feita nessas áreas.

Entretanto, é preciso atentar para o fato de que a avaliação de valores, normas, atitudes e procedimentos, que têm presença marcante entre os conteúdos dos Temas Transversais, é bastante difícil.

Ao colocar a possibilidade da avaliação de atitudes não se pode deixar de salientar os limites da atuação da escola nessa formação. Vale lembrar que a educação não pode controlar todos os fatores que interagem na formação do aluno e não se trata de impor determinados valores, mas de ser coerente com os valores assumidos e de permitir aos alunos uma discussão sobre eles.

Embora se possa saber como, quando e onde intervir e que essa intervenção produz mudanças, sabe-se também que tais mudanças não dependem apenas das ações pedagógicas. As atitudes das crianças não dependem unicamente da ação da escola, mas têm intrincadas implicações de natureza tanto psicológica quanto social, nas relações de vida familiar e comunitária. Pode-se, entretanto, intencionalmente direcionar e redirecionar a ação pedagógica em função dos objetivos e concepções definidas. Um papel essencial da avaliação será responder: “O que está sendo produzido com essa intervenção? Em que medida as situações de ensino construídas favoreceram a aprendizagem das atitudes desejadas?”.

Em função disso, deve-se ter presente que a finalidade principal das avaliações é ajudar os educadores a planejar a continuidade de seu trabalho, ajustando-o ao processo de seus alunos, buscando oferecer-lhes condições de superar obstáculos e desenvolver o autoconhecimento e a autonomia - e nunca de qualificar os alunos.

Capacidades como dialogar, participar e cooperar são conquistas feitas paulatinamente em processos nem sempre lineares, que necessitam ser reafirmados e retomados constantemente. A qualificação, ou rotulação dos alunos, seja negativa ou positiva, tende a estigmatizá-los, a gerar comportamentos estereotipados e obstaculizar o desenvolvimento, além de ser uma atitude autoritária e desrespeitosa.

Orientações Didáticas

A formação da cidadania se faz, antes de mais nada, pelo seu exercício. A escola possui condição especial para essa tarefa e os Temas Transversais têm um papel diferenciado por tratar de assuntos diretamente vinculados à realidade e seus problemas. Essa especificidade apresenta algumas questões para a escola que deverão ser observadas.

Participação



A participação é um princípio da democracia que necessita ser trabalhado: é algo que se aprende e se ensina. A escola será um lugar possível para essa aprendizagem, se promover a convivência democrática no seu cotidiano, pois aprende-se a participar, participando. No entanto, se a escola negar aos alunos a possibilidade de exercerem essa capacidade, estará, ao contrário, ensinando a passividade, a indiferença e a obediência cega. É aqui que a importância do convívio escolar ganha amplitude, a fim de tomar a escola como espaço de atuação pública dos alunos.

O ensino e a aprendizagem da participação têm como suporte básico a realidade escolar para o uso efetivo dos procedimentos aprendidos, para a promoção das capacidades que se quer desenvolver. Assim, devem ser eleitos métodos e atividades que ofereçam experiências de aprendizagem ricas em situações de participação, nas quais os alunos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos e refletir sobre as consequências de seus atos. Situações que envolvam atividades como seminários, exposição de trabalhos, organização de campanhas, monitoria de grupos de estudos, eleição e desenvolvimento de projetos, etc. favorecem essa aprendizagem. No mesmo sentido se apresenta a possibilidade de conhecer instituições públicas e privadas existentes na comunidade para pedir e oferecer apoio ao desenvolvimento de projetos conjuntos em Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Ética.

É importante levar em consideração que a participação deve ser dimensionada a partir dos limites de possibilidade dos alunos e da complexidade das situações. Crianças pequenas têm, em geral, maiores possibilidades de participar produtivamente em situações simples nas quais possam perceber com clareza as consequências de sua intervenção. À medida que sua autonomia e sua capacidade de abstração e reflexão aumentam e seu pensamento, capacidade de ação e sociabilidade se ampliam, podem tomar como desafio situações mais complexas e de maior abrangência. A existência de grêmios estudantil ou de grupos de atividade extraclasse (como os de teatro, por exemplo) incentiva e fortalece a participação dos alunos e amplia os limites da vida escolar.

Para garantir que as possibilidades de participação se desenvolvam, é necessária uma intervenção sistemática dos professores, de forma planejada, que vá se transformando de acordo com o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Normas e Regras

A colocação das regras de funcionamento e das normas de conduta, de forma clara e explícita, é necessária ao convívio social na escola. Por outro lado, o esclarecimento de sua função é essencial para que os alunos percebam o significado de segui-las e não as tomem como questão de mera obediência aos adultos. Entretanto, é preciso considerar que essa compreensão não acontece espontaneamente e, portanto, deve ser objeto de ensino organizado e sistemático.

Uma das maneiras de favorecer a compreensão da natureza social das normas e regras é aprender a formulá-las no convívio escolar, dentro dos limites da instituição, enfatizando-as como organização coletiva.

Da mesma forma, a discussão e a avaliação de normas estabelecidas e sua possível reformulação possibilitam aos alunos compreender seu caráter temporal e conjuntural. Entretanto, para que tenha sentido para os alunos, esse trabalho precisa estar contextualizado na vivência da comunidade escolar, referindo-se a questões pertinentes ao trabalho pedagógico ou aos problemas do cotidiano, fazendo com que os alunos possam compreender os vários aspectos da instituição, perceber-se coparticipantes e aprender a tomar decisões considerando outros motivos além de seus próprios.

Projetos

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos Temas Transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e ser direcionados para metas objetivas ou para a produção de algo específico (como um jornal, por exemplo). Professor e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais questões. Uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de aplicar os conhecimentos que já possuem sobre o assunto; buscar novas informações e utilizar os conhecimentos e os recursos oferecidos pelas diversas áreas para dar um sentido amplo à questão.

Para isso é importante que o professor planeje uma série de atividades organizadas e direcionadas para a meta preestabelecida, de forma que, ao realizá-las, os alunos tomem, coletivamente, decisões sobre o desenvolvimento do trabalho (no caso de um jornal, por exemplo, os assuntos que deverá conter,

como se organizarão para produzir as matérias, o que cada matéria deverá abordar, etc.), assim como conheçam e discutam a produção uns dos outros.

Ao final do projeto, seu resultado pode ser exposto na forma de alguma atividade de atuação no meio, isto é, de uso no âmbito coletivo daquilo que foi produzido (seja no interior da classe, no âmbito da escola ou fora dela). Assim, os alunos sabem claramente o que e por que estão fazendo, aprendem também a formular questões e a transformar os conhecimentos em instrumento de ação. Para conduzir esse processo é necessário que o professor tenha clareza dos objetivos que quer alcançar e formule claramente as etapas do trabalho.

A organização das etapas do projeto deverá ser previamente planejada de forma a comportar as atividades que se pretende realizar dentro do tempo e do espaço que se dispõe. Além disso, devem ser incluídas no planejamento saídas da escola para trabalho prático, para contato com instituições e organizações. Deve-se ter em conta que essa forma de organização dos conteúdos não representa um aumento de carga horária ou uma atividade extra.

Questões

01. (Prefeitura de Santana do Jacaré/MG - Professor - REIS & REIS) Os temas transversais relacionados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's, referem-se a questões de: EXCETO:

- (A) Ética;
- (B) Orientação Sexual;
- (C) Meio Ambiente;
- (D) Domínio da escrita, leitura, fala e do cálculo.

02. (TJ/RO - analista Judiciário/Pedagogia - CESPE) Considerando-se o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre os temas transversais, é correto afirmar que

- (A) as questões a eles relativas devem ser trabalhadas implicitamente pelos campos de conhecimento, mobilizando-se áreas ou componentes curriculares diferentes para respondê-las.
- (B) devem ser tratados igualmente por diferentes regiões, estados, municípios e escolas, dada sua grande abrangência.
- (C) têm natureza distinta das áreas convencionais e sua complexidade faz que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los.
- (D) não demandam trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade ou, ainda, no mesmo período letivo, dadas suas características.
- (E) constituem novas áreas, ainda que apareçam transversalizados no currículo.

03. (SEDUC/SP - Conhecimentos Pedagógicos - FGV) Os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) devem estar presentes no projeto educativo da escola através de três patamares:

- (I) o convívio escolar;
 - (II) o educador como cidadão e
 - (III) a interação entre escola, comunidade e outras instituições.
- Com relação ao convívio escolar, assinale a afirmativa correta.
- (A) A criação de condições necessárias para a aplicação dos temas transversais é de exclusiva responsabilidade da gestão escolar.
 - (B) Os responsáveis pela criação do clima escolar favorável para o convívio e para a aprendizagem são os professores da equipe de gestão, sem a participação dos alunos.
 - (C) Os temas transversais devem ser cobrados apenas nas avaliações.
 - (D) As práticas e ações cotidianas nos diferentes âmbitos e esferas da escola devem valorizar os temas transversais.
 - (E) As propostas de trabalho com temas transversais devem ser criadas pelos professores, pois só eles são capazes de articulá-las com os conteúdos curriculares.

04. (SEDUC/AM - Pedagogo - CESPE) Considerando a organização do trabalho na escola, julgue o item que se segue.

Temas transversais são assuntos escolhidos pela comunidade escolar a serem abordados em aulas especiais, que, em regra, acontecem em horário distinto do das aulas regulares.

- () Certo () Errado



05. (SEAP/DF - Professor - Artes Visuais - IBFC). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre Apresentação dos temas transversais encontramos que:

(A) A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética, por excelência, é: Como sobressair-se perante os outros?

(B) O grande desafio da escola é investir na discriminação, dando a conhecer a diversidade que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro.

(C) Podemos compreender ou transformar a situação de um indivíduo ou de uma comunidade levando em conta que ela não é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural.

(D) O ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas (sociais, econômicas e culturais) também fazem parte desse meio.

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: D

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico de determinadas áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

02. Resposta: C

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 e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo.

Amplamente 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 o seu debate. Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Como você poderá perceber pela leitura deste documento, 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.

03. Resposta: D

O trabalho com os temas sociais se concretizará nas diversas decisões tomadas pela comunidade escolar, o que aponta a necessidade de envolvimento de todos no processo de definição do trabalho e das prioridades a serem eleitas. Assim, a opção por esse trabalho precisa mobilizar toda a comunidade escolar no processo de definição das propostas e das prioridades a serem eleitas para o seu desenvolvimento. O fundamental é que todos possam refletir sobre os objetivos a serem alcançados, de forma a que se definam princípios comuns em torno do trabalho a ser desenvolvido. Cada um - alunos, professores, funcionários e pais - terá sua função nesse trabalho. Para isso, é importante que as instâncias responsáveis pelas escolas criem condições, que a direção da escola facilite o trabalho em equipe dos professores e promova situações favoráveis à comunicação, ao debate e à reflexão entre os membros da comunidade escolar, deste modo as práticas e ações cotidianas nos diferentes âmbitos e esferas da escola estarão valorizando os temas transversais como é proposto.

04. Resposta: Errado

Os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e estes, atuam como eixo unificador, não pertencendo a uma disciplina específica, mas sim, passando por todas elas e portanto devem ser trabalhados de modo coordenado e não como um assunto descontextualizado nas aulas.



05. Resposta: D

A vida cresceu e se desenvolveu na Terra como uma trama, uma grande rede de seres interligados, interdependentes. Essa rede entrelaça de modo intenso e envolve conjuntos de seres vivos e elementos físicos. Para cada ser vivo que habita o planeta existe um espaço ao seu redor com todos os outros elementos e seres vivos que com ele interagem, por meio de relações de troca de energia: esse conjunto de elementos, seres e relações constitui o seu meio ambiente. Explicado dessa forma, pode parecer que, ao se tratar de meio ambiente, se está falando somente de aspectos físicos e biológicos. Ao contrário, o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas - relações sociais, econômicas e culturais - também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental. Ao longo da história, o homem transformou-se pela modificação do meio ambiente, criou cultura, estabeleceu relações econômicas, modos de comunicação com a natureza e com os outros. Mas é preciso refletir sobre como devem ser essas relações socioeconômicas e ambientais, para se tomar decisões adequadas a cada passo, na direção das metas desejadas por todos: o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental.



Educação Brasileira.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Introdução⁴¹

A organização da Educação que temos encontra razões históricas para ser o que é, a mudança da realidade requer a mudança da lógica que nos trouxe até aqui. Atribui-se a Einstein a afirmação de que não é possível resolver um problema com a lógica que o criou. Desvelar a lógica histórica da organização da educação brasileira é essencial para a proposição de alternativas de mudança.

Dessa forma, porque temos a organização da educação que temos?

Para responder a questão acima é preciso analisar referenciais importantes, como, a análise do processo de constituição do Estado brasileiro, iluminada pela teoria do imaginário social efetivo de Castoriadis; o Manifesto dos Pioneiros; a natureza das leis; e os conceitos fundantes da organização sistêmica. Esses referenciais estabelecem as bases teóricas para a compreensão da situação atual da organização da educação brasileira. Essa compreensão permitirá a proposição de alternativas para a conciliação da unidade nacional com a autonomia dos sistemas de ensino, ambas imperiosas para a efetivação da finalidade essencial da educação, que é a promoção do exercício da cidadania, como condição para o desenvolvimento pleno da pessoa.

O Processo de Constituição do Estado Brasileiro

A sociedade humana se institui por um processo de autocriação, auto instituição, determinada pelas significações sociais do imaginário coletivo. Esse imaginário, é constituído pelo “magma” de crenças, valores, costumes historicamente construídos, que constituem a cultura de um povo. E com base nela a sociedade se autoinstitui, por meio da instituição das normas, do Estado que a governa. Córdova⁴², analisando o imaginário social efetivo de Castoriadis, afirma, tais significações são os valores básicos, ou fundamentais que dão sentido, a orientação básica dessa sociedade, a sua identidade, o amálgama que lhe permite reunir-se e dizer-se.

O Estado brasileiro foi constituído com base na cultura europeia latina, na cultura europeia anglo-saxônica, a constituição dos Estados derivou dos valores da identidade nacional, construída pelas significações das práticas sociais.

Nos países latinos, ao contrário, prevaleceu o processo dedutivo, ou seja, a instituição dos Estados obedeceu a princípios e valores teóricos, a fundamentar a nacionalidade. Apenas como sinalização histórica, vale lembrar que na França, Espanha e Portugal, monarquias constituídas à época como Estados unitários, centralizados, a institucionalidade derivava dos valores das Cortes.

O Estado brasileiro, ignorando a cultura e a história das mais de duzentas nações indígenas aqui existentes, foi constituído pelas “significações” da cultura latina, de feitio napoleônico. Neste sentido, o Estado brasileiro precedeu à Nação. As leis do Império buscavam impor valores de inspiração católica,

⁴¹ BORDIGNON, G. *Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano*. São Paulo Instituto Paulo Freire, 2009.

⁴² CORDOVA, Rogério de A. *Educação Brasileira: processos e trabalhos. Módulo V, vol. I. PIE. FE/UnB, Brasília, 2003.*

latina e capitalista. Desta forma foram tecendo muito mais um Estado ideal, centrado na burocracia da Corte, do que o Estado real, centrado num projeto de nacionalidade.

A República, de bases positivistas, seguiu o figurino napoleônico. As leis que temos guardam a memória do processo histórico de formação da sociedade brasileira. Embora às vezes esquecidas, perdidas no tempo, as significações históricas que moldaram a constituição do Estado brasileiro continuam atuando na sociedade atual e fundamentam nosso ordenamento jurídico, porque guardadas como valores no inconsciente coletivo.

Gomes⁴³ em seu artigo, *Conselhos de educação: luzes e sombras*, explicita bem o impacto dessa cultura no ordenamento jurídico da educação brasileira, de feito “hipernormatizador”. Para o autor, os herdeiros da tradição napoleônica e positivista, ainda alimentamos a falaciosa crença de que a norma pode criar valores e infundi-los nas pessoas. As normas são incapazes de mudar o caráter das pessoas e suas práticas sociais e, por isso, não são eficazes para criar valores. Os valores são criados pelos processos sociais, pela cultura, tarefa atribuída precipuamente à família e à educação. Em nome da afirmação de valores e do controle dos desvios éticos, que radicam no caráter das pessoas, tendemos a cair na armadilha de limitar o espaço da autonomia institucional e do exercício pessoal da cidadania. A excessiva regulamentação, o engessamento normativo da ação pedagógica, é contraditório com o fundamento freiriano da educação emancipadora.

Embora a Constituição de 1988 tenha buscado expressar os valores da nacionalidade, estimulando a participação social, as práticas sociais ainda permanecem impregnadas de traços culturais imperialistas, de fundo patrimonialista e paternalista. Ainda temos mais aparelhos de Estado do que Nação, mais valores instituídos, determinados pelas leis, do que práticas sociais de cidadania ativa.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

A educação brasileira, nos primeiros 210 anos (entre 1549 e 1759), foi marcada predominantemente pelo ensino jesuítico, destinado aos colonizadores e aos filhos dos caciques, com o objetivo de “dilatar a fé e o império”. Depois, até o final do Império, foi o vazio das reformas pombalinas e o “ensino livre” da reforma Leôncio de Carvalho.

O Manifesto dos Pioneiros analisa os primeiros 43 anos de República, para eles, as diversas reformas republicanas representavam visões isoladas, permanecendo “tudo fragmentado e desarticulado” sem visão de um projeto de totalidade da educação nacional. Havia uma educação para as elites e outra, se é que havia, para o povo, de viés profissionalizante.

O Manifesto preconizava uma organização da educação fundada em bases e diretrizes nacionais, articulando responsabilidades próprias dos entes federados. Um projeto nacional com responsabilidades descentralizadas.

Assim, o Manifesto enfatizava uma organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão.

A principal discussão que permeou as discussões da elaboração do Plano Nacional de Educação, pelo Conselho Nacional de Educação de 1937, foi a da descentralização, já apontando caminhos para a municipalização do ensino.

Azanha⁴⁴ analisa que: Para Anísio Teixeira, grande protagonista dessas discussões, a municipalização do ensino primário oferecia vantagens de ordem administrativa, social e pedagógica. Quanto à primeira as razões são óbvias. Quanto à segunda, as vantagens adviriam do fato de o professor ser um elemento local ou pelo menos aí integrado e não mais um ‘cônsul’ representante de um poder externo. Quanto à terceira, residiria principalmente na possibilidade de o currículo escolar refletir a cultura local.

As discussões promissoras suscitadas pelos pioneiros foram interrompidas em 1937 pelo advento do Estado Novo, que optou pela fragmentação das leis orgânicas. A Constituição de 1946 retomou os fundamentos da Constituição de 1934, permitindo a retomada do projeto dos Pioneiros, consolidado na primeira LDB de 1961.

A descentralização remete à questão do poder local e de abertura de espaços para o exercício da cidadania, via participação. A descentralização do ensino, por meio de sistemas articulados, na

⁴³ GOMES, C. A. C. *Conselhos de educação: luzes e sombras*. Revista de Educação - AEC, Brasília, v. 32, 2003.

⁴⁴ AZANHA, J.M.P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

concepção dos Pioneiros, não significava mera transferência de responsabilidades da União para os entes federados. Significava, muito mais, compartilhamento de poder. Por isso, os movimentos pela descentralização sempre acompanharam os movimentos de democratização e de autonomia dos entes federados.

Conceitos Fundantes da Organização Sistêmica

Originário da física, o termo sistema, segundo Agesta⁴⁵, foi introduzido nas ciências sociais por V. Pareto, e difundido por T. Parsons, como instrumento metodológico para compreender a inter-relação dos diferentes elementos que constituem as unidades da sociedade. Dessa forma, o autor define sistema: “Entende-se por sistema o conjunto de coisas que ordenadamente entrelaçadas contribuem para determinado fim; trata-se, portanto de um todo coerente cujos diferentes elementos são interdependentes e constituem uma unidade completa”.

Sistema compreende um conjunto de elementos, ideais ou concretos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura. Elementos, partes estruturadas em relação interdependente, formando um todo dotado de certo grau de harmonia e autonomia, voltado para uma finalidade. Em síntese, um sistema compreende:

A) **Totalidade:** *um sistema se caracteriza como um conjunto de partes articuladas em interdependência formando um todo;*

B) **Finalidade ou intencionalidade:** *A finalidade constitui o pólo magnético, o princípio unificador, a energia que liga as partes no todo;*

C) **Autonomia:** *o sistema se constitui como um sujeito coletivo com espaço e capacidade de autorregulação, autônomos;*

D) **Organização:** *a organização estrutura o sistema, estabelece a articulação, as inter-relações das partes no todo, em vista da finalidade;*

E) **Normatização:** *a norma é o elemento articulador, organizador do sistema, que estabelece a coerência da ação das partes em vista da finalidade do todo e define os limites da autonomia.*

O conceito de sistema não se limita a valores de grandeza, dessa forma, pode ser atribuído da mesma forma a grandes e pequenos espaços da organização social. O fundamental é ter presente a delimitação do todo considerado, a abrangência, o que compreende, do que é constituído um determinado sistema, sem perder de vista as inter-relações com o todo maior no qual se insere.

Os sistemas de ensino compreendem o conjunto de instituições, órgãos e normas educacionais de cada ente federado. Ou seja: organizam o todo educacional sob responsabilidade de cada ente federado, no âmbito de sua autonomia.

A Trilogia da organização da Educação brasileira: Sistemas, Conselhos e Planos de Educação

A compreensão da organização da educação brasileira atual, derivada das significações históricas, é necessária para a proposição de sua reestruturação. Para superar a fragmentação e desarticulação das normas e ações educacionais, os Pioneiros propuseram, e as Constituições de 1934 e 1946 consagraram, a articulação de um projeto nacional de educação fundado na unidade com multiplicidade.

A unidade assegurada por meio de políticas e diretrizes nacionais e a multiplicidade pela descentralização com distribuição de poder e responsabilidades. A organização e a gestão do projeto nacional de educação, com articulação da unidade na multiplicidade, se assentavam no tripé: sistemas, planos e conselhos de educação.

Foi essa concepção que fundamentou os dispositivos constitucionais de 1934 e 1946 de criação dos sistemas de ensino e conselhos de educação, com sua ação orientada por um Plano Nacional de Educação, instrumento de garantia da unidade nacional.

O Plano, que chegou a ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação em 1937, assumia claramente uma feição de lei de diretrizes e bases. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61) veio consolidar a idéia de um projeto nacional global de educação, abrangendo todos os níveis de ensino.

A Constituição de 1988, aprofundando a doutrina federativa, ampliou os sistemas de ensino, também para os municípios, todos dotados de autonomia no seu âmbito de atuação, e instituiu o princípio do regime de colaboração. A segunda LDB (Lei nº 9.394/96) definiu as diretrizes de organização dos sistemas e respectivas competências, mas não tratou do regime de colaboração.

⁴⁵ AGESTA, Luiz Sanchez. *Sistema Político*. In: *Dicionário de ciências sociais*. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Documentação. Benedicto Silva (Coord). Rio de Janeiro. Ed. FGV. 1986.

À União é atribuída a responsabilidade pela coordenação da política nacional de educação. Além das diretrizes e bases nacionais, definidas na LDB, outras leis federais (PNE, FUNDEB, Alimentação Escolar) e diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação, complementam as políticas e diretrizes nacionais. O MEC, no seu papel de coordenador da política nacional, por meio de estratégias próprias, abrangendo um conjunto de programas de apoio aos sistemas de ensino, atua para tornar efetivas na prática as políticas e diretrizes nacionais.

Os Sistemas de Ensino foram constituídos para dar efetividade à doutrina federativa da autonomia dos entes federados no âmbito de suas responsabilidades, adotada como estratégia de democratização do exercício de poder pelos cidadãos. A LDB atribui aos sistemas de ensino autonomia de organização nos limites das normas nacionais, ou seja, cada sistema organiza o seu todo, articulando as partes e definindo as normas de funcionamento, em vista das finalidades inerentes às suas responsabilidades. Mas suas responsabilidades são definidas pelos objetivos nacionais, o que significa que a autonomia diz respeito à liberdade de organização e operação do sistema. No entanto, essa liberdade não implica em autonomia para divergir das finalidades educacionais constitucionalmente definidas.

Neste sentido, há quem defenda que os sistemas dos entes federados se constituem em subsistemas de um sistema nacional. Na verdade, na teoria sistêmica, o subsistema deixaria de ser um todo organizado com autonomia, o que significaria ser parte, não todo. No entanto, situados no todo da nação, os sistemas de ensino estabelecem interconexões para a efetivação das políticas e diretrizes nacionais. Cada sistema - municipal, estadual e federal - constitui uma totalidade com competências próprias. Articulados entre si formam a totalidade nacional. É bom lembrar que, na Constituição Federal, o regime federativo constitui cláusula pétrea.

Os Conselhos de Educação foram historicamente concebidos como órgãos técnicos de assessoramento superior, com a função precípua de colaborar na formulação das políticas e diretrizes educacionais no interior dos sistemas, dessa forma, a função situou os conselhos como órgãos normativos. Na prática, os conselhos centraram sua ação na normatização e controle do funcionamento das instituições educacionais, assumindo, no decorrer do tempo, caráter predominantemente cartorial.

As novas exigências da democratização, especialmente a partir da Constituição de 1988, que instituiu o princípio da gestão democrática da educação, passaram a requer dos conselhos, além da tradicional competência normativa, ações de controle e de mobilização social. Esses novos papéis atribuem aos conselhos, por sua vez, uma nova natureza de órgãos de Estado. Essa natureza demanda novo perfil de composição e de atuação, invertendo a tradicional postura de “ecos” da voz do governo falando à sociedade, para passar a expressar a voz da sociedade falando ao governo. Na verdade, a nova natureza situa os conselhos como pontes, mediadores do diálogo entre o governo e as aspirações da sociedade.

Os Planos de Educação, elaborados com a participação da sociedade, passaram a constituir-se em instrumentos fundamentais da gestão democrática dos sistemas de ensino. Como instrumentos de gestão, os planos necessitam guardar coerência com as políticas e diretrizes nacionais e locais. Para isso, é fundamental estabelecer as interconexões entre os diferentes planos, desde o âmbito nacional até o escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 1.072/2001), como Plano de Estado, define os objetivos e metas nacionais. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), como plano de governo, com seus eixos estruturantes (Financiamento, Formação de professores e piso salarial, Avaliação e responsabilização e Planejamento e gestão educacional) é o instrumento estratégico de gestão do MEC, para realização dos objetivos e metas nacionais do PNE, com foco na qualidade da educação, ou seja, no educando, razão originária de toda a ação educacional.

Os planos estaduais e municipais, definem os objetivos e metas locais, tanto para a realização, no seu âmbito, dos objetivos e metas nacionais, como para os próprios de seu sistema de ensino. O Plano de Ações Articuladas (PAR) define as estratégias locais em para o cumprimento, no seu âmbito, das metas do PDE.

O Projeto ou Proposta Pedagógica (termos utilizados indistintamente pela LDB e pelo CNE nas Diretrizes Curriculares, mas definido na literatura pedagógica e na maioria das instituições educacionais como Projeto Político Pedagógico - PPP - ou, em alguns casos, Eco-Político-Pedagógico - PEPP) particulariza para a escola, segundo sua identidade, definida pelo ambiente e pela educação oferecida, as políticas e diretrizes nacionais e locais. Conforme estabelece o artigo 13 da LDB, a proposta pedagógica - PEPP para nós - fundamenta o Plano de Trabalho Anual - PTA - ou, em coerência com o PDE e o PAR, o PDE-Escola, que particularizam na escola as metas estratégicas anuais da promoção da qualidade da educação.

Na prática, essa arquitetura constitui um verdadeiro sistema nacional de educação, que articula, por meio dos dispositivos normativos e planos, os sistemas de ensino, nos quais se inserem os conselhos de educação. Sistema a ser operado por meio do regime de colaboração. O Regime de Colaboração é o

princípio constitucional posto como nó para estabelecer a conectividade geradora das interconexões necessárias para articular a unidade na multiplicidade. Mas, esse princípio não foi eficaz como elo articulador dessas interconexões. Assim, hoje se coloca a questão da regulamentação do regime de colaboração por meio da construção de um sistema nacional de educação.

O Regime de Colaboração: Por Meio de Um Sistema Nacional Articulado de Educação

A Conferência Nacional da Educação Básica, realizada em abril de 2008, teve como tema central a “Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação”. Em síntese, a Conferência define, com base nos princípios explicitados no art. 206 da Constituição Federal, que:

“(...) a construção de um SNE requer o redimensionamento das ações dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a todo o território nacional, visando à superação das desigualdades regionais. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das competências específicas de cada ente federado no regime de colaboração. Nesse sentido, o SNE assume o papel de articulador, normatizador, coordenador e, sempre que necessário, financiador dos sistemas de ensino (federal, estadual/DF e municipal), garantindo diretrizes educacionais comuns e mantendo as especificidades de cada um, respeitadas as normas gerais emanadas dos órgãos superiores e definindo-se o papel da União, estados e municípios” (Documento Final da Conferência Nacional de Educação Básica).

Ao longo do Documento Final é recorrente a referência à necessidade de regulamentação do regime de colaboração e como processo de construção do Sistema Nacional Articulado de Educação. Em que pese a convergência das discussões nacionais sobre essa necessidade de regulamentação, expressão da nossa cultura histórica hipernormatizadora, ao que parece dominando nosso inconsciente coletivo, algumas reflexões, ou questões provocadoras, se tornam pertinentes.

As normas existentes já não são suficientes? E, seria uma nova regulamentação capaz de tornar efetivo o que já é determinação legal? A Constituição e a LDB, complementadas por outras leis federais e Resoluções do CNE, definem diretrizes educacionais comuns a todo o território nacional, no cumprimento do § 1º, art. 8º da LDB que atribui 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”, com vistas a superar as desigualdades regionais e promover a qualidade da educação.

Por outro lado, qual seria a dimensão da nova regulamentação? O que entendemos por “regulamentação”? É oportuno distinguir a natureza, o que é própria da lei, do que é próprio dos regulamentos, ou normas complementares. A natureza da lei é a de formalizar e legitimar, fundada em nossa identidade cultural e política, os valores da cidadania que queremos. O objeto próprio da lei é o de definir os objetivos e diretrizes gerais; estabelecer os limites das liberdades da cidadania, os direitos e deveres, o que pode e o que não pode. Ou seja: a lei define a intencionalidade, o horizonte a alcançar, a orientação da ação, o caminho a percorrer. Neste sentido a lei assume um caráter mais geral e permanente. Até porque, sua elaboração, de competência privativa do Poder Legislativo, demanda demoradas discussões com os representantes de toda a sociedade.

O objeto dos regulamentos, ou normas complementares (decretos, resoluções, pareceres normativos, portarias, estatutos, regimentos, regulamentos), como o termo o diz, é o de regulamentar a aplicação da lei, estabelecendo os critérios e processos da ação no âmbito do Poder Executivo, o modo de percorrer o caminho, para alcançar os objetivos definidos pela lei.

Em síntese, a lei institui, formaliza e legitima os valores e objetivos mais permanentes da sociedade, do projeto de nacionalidade e; as normas complementares tratam dos processos, das metodologias - situados no transitório das circunstâncias da gestão - para o caminhar na direção definida pela lei.

Dessas questões derivam duas análises para reflexão:

- A regulamentação do regime de colaboração não demanda, necessariamente, uma lei própria. Cabe sim definição legal, disciplinando - na LDB ou, se for o caso, em lei própria - o princípio constitucional do regime de colaboração, explicitando de forma pertinente as competências próprias dos entes federados. A regulamentação das ações que efetivam o regime de colaboração está mais para a ordem da definição de processos e métodos, de regulamentação propriamente dita no âmbito do Poder Executivo. No caso é oportuno enfatizar o papel normativo dos conselhos de educação (Nacional, Estaduais/Distrital e Municipais) para a efetivação do princípio constitucional e das diretrizes e objetivos legais.

- A construção do Sistema Nacional Articulado de Educação não implica na organização de um novo sistema. A criação de um novo sistema - não previsto na Constituição - do ponto de vista filosófico incorreria em equívoco, se constituído como ente ontologicamente substante, com vida e realidade, órgãos e regulamentação próprios. Sua adequada natureza será de Fórum e de atuação em rede, não de sobreposição piramidal ao regime federativo. Convém enfatizar que a Constituição não atribui ao regime federativo organização piramidal. O Sistema Nacional Articulado de Educação, como o próprio termo articulado induz, aponta para a interconectividade dos atuais sistemas, seus conselhos e planos, articulados com base na moderna teoria das redes. Como já afirmavam os Pioneiros, esse sistema, “no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país”, mas a articulação dos atuais sistemas, respeitada sua autonomia, “na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora”, republicana e democrática.

Assim, além dos princípios constitucionais e diretrizes legais, para a regulamentação do regime de colaboração entre os atuais sistemas de ensino e a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, se apresentam como importantes os seguintes fundamentos:

A) A dimensão da nacionalidade: se em sua constituição original o Estado brasileiro precedeu a Nação, hoje a identidade nacional está culturalmente constituída. A Constituição Federal de 1988 colocou no cenário nacional um novo ator social: o cidadão. A organização do Estado, nele a organização da educação, precisa não só preservar essa identidade, mas promover a cidadania ativa para todas e todos. Essa tarefa demanda visão sistêmica da educação nacional e fundamenta a necessidade de formulação de políticas e diretrizes nacionais comuns, que requerem articulação, normatização e coordenação, assegurando a unidade nacional na multiplicidade das características e culturas locais.

B) As políticas e diretrizes nacionais de educação: as políticas se fundamentam nos valores nacionais, definem as intencionalidades e indicam o caminho a seguir rumo ao futuro. As diretrizes são as orientações básicas para a ação na direção definida pelas políticas. As diretrizes traduzem as políticas em normas, procedimentos, critérios e processos de ação institucional. O objetivo das políticas e diretrizes é o de orientar os agentes públicos para o sentido fundamental de seus esforços e estabelecer parâmetros para a tomada de decisões. Neste sentido as políticas e diretrizes estabelecem a unidade nacional na multiplicidade de ações descentralizadas.

C) A doutrina federativa - autonomia dos entes federados: ao constituir-se como República Federativa, o Brasil adota os fundamentos democráticos de que o Estado pertence aos cidadãos, é “res-pública”, coisa pública. O espaço de poder, a autonomia dos entes federados, descentraliza a ação governamental, permitindo ao cidadão exercer sua cidadania no seu “lócus” concreto de vida. Mas o sistema de ensino do ente federado não é apenas parte de um todo maior, é também um todo em si. Por isso se constitui como um sistema dotado de finalidade, autonomia, organização e normatização próprias, como espaço de poder e de exercício de cidadania. O regime federativo articula e preserva o papel da diversidade local com a unidade nacional, por meio da distribuição de responsabilidades prioritárias e competências específicas dos sistemas de ensino dos entes federados.

D) As competências e responsabilidades de cada ente federado: o artigo 211 da Constituição, que institui o princípio do regime de colaboração na organização dos sistemas de ensino, e os artigos 8º, 9º, 10 e 11 da LDB, estabelecem as responsabilidades educacionais prioritárias comuns e específicas dos entes federados.

E) A natureza própria das leis e das normas regulamentadoras: do caráter geral e mais permanente e do particular de caráter mais transitório, conforme já explicitado.

O papel dos Conselhos de Educação

Os movimentos pela democratização da gestão pública encontram nas diferentes formas de conselhos, situados na mediação entre sociedade e governo, a estratégia mais efetiva de exercício do poder pelo cidadão. Neste contexto, os conselhos de educação, especialmente a partir da Constituição de 1988, assumem nova natureza de órgãos de Estado, que demanda novas funções, composição e condições de funcionamento. Em sua nova configuração de órgãos de Estado, os conselhos de educação podem assumir o importante e relevante papel de protagonistas na formulação de políticas e diretrizes e dos planos de educação e na articulação da unidade nacional. Era o que preconizava a LDB/61, primeira lei de educação articuladora do todo nacional. Sonho interrompido pela ruptura democrática do novo

contexto nacional autoritário e centralizador, gerador das reformas educacionais do final dos anos 60 (Leis nº 5.540/68 e 5.692/71).

A análise do papel dos conselhos de educação na efetivação do regime de colaboração se estrutura em dois eixos: na sua natureza de órgãos de Estado, como condição essencial para o exercício de suas funções, e no moderno princípio de organização em rede, como base para a atuação de forma articulada, interconectada.

Natureza dos conselhos de educação: órgãos de Governo ou de Estado?

O Estado tem o caráter da perenidade, da institucionalidade permanente, assim é constituído pela estrutura jurídica que define a institucionalidade da Nação. Nos regimes republicanos democráticos os interesses do Estado se identificam com os dos cidadãos, com a vontade nacional. O Governo tem o caráter da transitoriedade. Nos regimes democráticos é exercido pelos agentes públicos eleitos ou nomeados para exercer o poder político, na gestão do Estado, em um determinado momento.

Em tese, todos os órgãos públicos são órgãos de Estado. E os agentes públicos são servidores do Estado. Os servidores públicos, como a própria etimologia da palavra explicita, são servidores do “público”, vale dizer: da cidadania.

Essa dualidade é percebida e situada como importante na discussão dos conselhos de educação porque, historicamente no Brasil, foram situados a serviço dos governos, enquanto estes, por sua vez, estiveram mais voltados para interesses de grupos dominantes, com viés patrimonialista. Essa tensão está na raiz da formação histórica do Estado brasileiro, que permitiu aos “donos do poder” se apossar patrimonialmente do Estado e instituir uma burocracia baseada na obediência à vontade dos governantes de plantão.

Embora tenha sido da tradição dos conselhos sua constituição com mandatos não coincidentes com os do respectivo poder executivo, a livre nomeação dos conselheiros por este, os situou historicamente como órgãos a serviço do governo. Os conselhos assumem feição de órgãos de governo quando na sua composição e no exercício de suas funções expressam, traduzem, legitimam junto à sociedade, a vontade de determinado governo.

A discussão da natureza de órgãos de Estado teve início na instalação do atual Conselho Nacional de Educação, quando o conselheiro Arthur Gianotti, falando em nome dos colegas, afirmou que o CNE se constituía como órgão de Estado, porque representava a sociedade civil organizada e em nome dela devia se pronunciar.

Os conselhos de educação se constituem como órgãos de Estado quando representam, articulam e expressam a vontade da diversidade social; quando falam ao governo em nome da sociedade para responder às suas aspirações e, em nome dela, exercer suas funções; quando formulam políticas educacionais para além da transitoriedade dos governos.

A natureza dos conselhos remete à análise de sua posição na estrutura do respectivo executivo e dos papéis atribuídos e desempenhados. A relação entre os conselhos e os órgãos de gestão da estrutura dos sistemas de ensino tem registrado tensões, conflitos e rupturas na sua trajetória. Tensões e movimentos de cooperação e de conflitos, de ampliação e estreitamento da autonomia, de centralização e descentralização.

A nova natureza de órgãos de Estado, assumida pelos conselhos de educação a partir da Constituição de 1988 demanda novos critérios de composição, novas condições de funcionamento e o exercício de novas funções.

1) Funções dos Conselhos de Educação

Na questão das funções atribuídas aos conselhos é relevante distinguir a natureza e o objeto. A natureza da função diz respeito ao caráter da competência, ao poder conferido ao conselho: se consultivo, deliberativo ou outro. O objeto diz respeito aos temas sobre os quais os conselhos são chamados a deliberar ou opinar

Quanto à natureza, tradicionalmente têm sido atribuídas aos conselhos funções de caráter consultivo e deliberativo. No atual contexto da gestão democrática da educação pública os conselhos são chamados a exercer, também, funções de mobilização e controle social.

O caráter deliberativo, como o próprio termo o diz, atribui ao conselho poder de decisão em matérias definidas em lei como de sua competência. A natureza deliberativa implica em poder de decisão, em caráter final. Caso contrário assumiria caráter meramente consultivo. Dentre as competências de caráter deliberativo destaca-se a função normativa.

O caráter consultivo situa os conselhos na função de assessoramento às ações do governo na área de educação. Na sua concepção original os conselhos eram considerados “órgãos de assessoramento superior”, chamados a “colaborar” na formulação das políticas educacionais. No exercício dessa função

os conselhos propõem ações, opinam sobre temas relevantes, respondem a consultas. A história dos conselhos revela que muito pouco tem sido consultados pelos respectivos executivos na formulação de políticas, na definição de normas e planejamento de ações. Historicamente, estiveram mais voltados às demandas das instituições educacionais.

O caráter de mobilização e controle social constitui novo desafio atribuído aos conselhos de educação. O novo espírito e desejo de participação democrática na formulação e gestão das políticas públicas atribui aos conselhos essas novas funções, que não faziam parte da sua tradição. Essas funções situam os conselhos no campo propositivo e de acompanhamento e controle da oferta de serviços educacionais. A função mobilizadora situa os conselhos como espaços aglutinadores dos esforços comuns do governo e da sociedade para a melhoria da qualidade da educação. A função de controle social coloca o conselho na vigilância da boa gestão pública e na defesa do direito de todos à educação de qualidade.

Quanto ao objeto são variadas as competências atribuídas aos conselhos, algumas são tradicionais e gerais. Destacam-se como mais tradicionais e próprias dos conselhos:

- A) A normativa (definir normas para o sistema de ensino);
- B) A interpretativa (interpretar e dirimir conflitos sobre a aplicação de normas educacionais);
- C) A credencialista (aprovar o credenciamento de instituições de ensino e a autorização de seus cursos);
- D) A recursal (resolução de conflitos);
- E) A ouvidora (defesa dos direitos educacionais dos cidadãos).

Nem sempre a natureza da função está claramente explicitada nas normas que instituem os conselhos, nem são muito claros os limites da autonomia do conselho no exercício de suas competências legais. Mas é fundamental que, especialmente as competências de caráter deliberativo, sejam claramente explicitadas na lei que institui o conselho para que seu poder de decisão não seja ignorado ou contestado. Neste aspecto cabe analisar o tradicional instituto da homologação.

O instituto da homologação se situa como uma das questões mais polêmicas relativas à autonomia dos conselhos. Nesta questão, convém enfatizar que os conselhos estão situados no âmbito do poder executivo e integram o sistema de educação. Nele, sua ação é de natureza deliberativo consultiva, de supervisão, controle e mobilização social, não executiva. A efetivação de suas deliberações se situa no âmbito da ação administrativa do executivo. A homologação, formal ou não, corresponde ao ato administrativo que dá efetividade, põe em execução a decisão do conselho. A autoaplicabilidade das decisões do conselho poderia criar duas instâncias, na mesma estrutura e no mesmo campo de ação, com poderes independentes, não articulados, o que seria fator potencial de conflitos, sem mecanismos de negociação.

No entanto, é fundamental que os conselhos tenham autonomia para propor e deliberar sobre questões de sua esfera de competência legal e que o executivo não possa deliberar, nem adotar, em matéria definida em lei como de competência do conselho, ações que contrariam decisões deste. Caso o executivo considere inviável ou inadequado adotar a decisão do conselho, deve solicitar a reanálise do assunto, oferecendo razões fundamentadas.

Mas é imperioso distinguir quais decisões do conselho devem ser objeto de homologação e quais não necessitam dela. Aceitando-se que a homologação é o instrumento de gestão para dar efetividade às decisões do conselho, somente devem ser objeto dela as que necessitam de ação administrativa própria do executivo para sua efetivação na prática.

O instituto da homologação, sem esses limites, tornaria o conselho mero órgão consultivo e de governo, não de Estado. O instituto da homologação é instrumento adotado para a mediação entre a competência deliberativa do conselho e a administrativa do executivo. Neste sentido, a homologação não afeta a autonomia do conselho, mas constitui ato administrativo de cumprimento de suas decisões. É pertinente, para elucidar a questão, a analogia com o mecanismo de sanção ou veto, pelo Poder Executivo, dos projetos de lei aprovados pelo Legislativo, mecanismo que não afeta a independência desses poderes.

2) Composição dos Conselhos de Educação

A composição e a forma de escolha dos conselheiros revelam, em boa medida, a concepção e a natureza do conselho, em nome de quem e para quem opinam e decidem. Em sua origem os conselhos foram concebidos para assessoramento superior do governo, inicialmente foram constituídos como “conselhos diretores”, compostos por representação de cargos de confiança do governo. Posteriormente os conselheiros passaram a ser escolhidos pelo Poder Executivo, com base em critérios de “notório saber” educacional e representatividade dos diferentes graus de ensino e regiões do país ou do estado.



O novo contexto de gestão democrática da educação pública preconiza critérios de representatividade social na composição dos conselhos, constituídos por representantes da pluralidade social. A ação dos conselheiros, porque chamados a opinar e deliberar sobre políticas educacionais, normas e processos pedagógicos, requer “saberes” - acadêmico e da vivência - ambos sempre com percepção política das aspirações sociais.

Quanto maior a diversidade de saberes e de representação da pluralidade das vozes sociais, mais rica será a ação dos conselhos. Um conselho de educação somente cumprirá efetivamente sua verdadeira função se expressar as aspirações da sociedade na sua totalidade. A representatividade social tem como fundamento a busca da visão de totalidade a partir dos olhares dos conselheiros desde os diferentes “pontos de vista” da sociedade. Se for constituído de tal forma que represente e expresse somente, ou hegemonicamente, a voz de um segmento, ou do governo, poderá perder a visão do todo, o foco da razão de ser conselho.

O significado da representação nos conselhos de educação encerra tensões e polêmicas. Distinguir é preciso, e com meridiana clareza, a natureza de cada espaço de participação social. Um é um espaço de defesa dos interesses corporativos e outro o da defesa dos interesses coletivos. Um é o objetivo da parte, da categoria representada, outro o do todo social, onde transita e atua o conselho de educação. O conselho exerce o cuidado do projeto educativo fundamentado na cidadania, na nacionalidade, que requer visão do todo social, construída pelos diferentes pontos de vista dos diferentes segmentos sociais.

3) Condições de funcionamento dos Conselhos de Educação: Questão de Autonomia

As condições de funcionamento do conselho indicam o grau de autonomia e sua importância na gestão do sistema de ensino. A autonomia requer que o conselho seja dotado de normas próprias e condições objetivas para desempenhar suas responsabilidades. Sem condições de exercer suas funções com autonomia, dependentes da boa vontade do executivo para funcionar, os conselhos ficariam desprovidos de sua natureza de órgãos de Estado.

Dentre as condições necessárias para a autonomia dos conselhos no exercício de suas funções de órgãos de Estado, convém destacar:

A) **Normas próprias claramente definidas**, explicitando a natureza e o objeto de suas competências, de caráter consultivo, deliberativo, de supervisão, mobilização e controle social, distinguindo as de livre exercício das sujeitas à homologação, com definição dos mecanismos de negociação;

B) **Dotação orçamentária própria**, com autonomia de gestão financeira, suficiente para o exercício de suas funções;

C) **Autonomia na escolha do presidente** (por eleição inter pares vedada a possibilidade da escolha de ocupantes de cargos de confiança do governo) e **dos cargos comissionados** (pela presidência);

D) **Definição da agenda de reuniões**, quanto à periodicidade (com regularidade de funcionamento) e à pauta (com autonomia);

E) **Condições materiais de funcionamento**, com espaços próprios, dotados das condições necessárias ao exercício das funções;

F) **Apoio aos conselheiros, técnico, tecnológico, material e financeiro** inerente ao exercício da função, de acordo com as necessidades próprias.

Uma Rede Nacional de Conselhos de Educação

A organização em rede nacional dos Conselhos de Educação oferece uma alternativa não centralizadora para o exercício de seu papel na efetivação do regime de colaboração e na construção de um sistema nacional articulado de educação.

Preliminarmente é fundamental não associar o moderno conceito de organização em rede com o tradicional e burocrático conceito de redes de ensino. A proposta de organização em rede dos Conselhos adota o moderno conceito de Castells⁴⁶, definido por ele na obra “A sociedade em rede”, como a nova morfologia social de nossas sociedades.

O conceito fundamental da organização em rede está fundado no princípio da sinergia, ou seja: duas ou mais organizações em interação trocam energias, sem perdê-las, assumindo cada uma a força das demais. O princípio da sinergia supera, ou tende a eliminar, a polaridade dominação-subordinação de uma sobre outra, para estabelecer uma nova cultura, determinada pelas relações entre ambas: a cultura da cooperação. Portanto a rede supera as relações de competição, os projetos isolados, para estabelecer cumplicidade e corresponsabilidade.

⁴⁶ CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Mota, Duarte e Bartholo,⁴⁷ partindo da análise de Castells⁴⁸, Capra,⁴⁹ e Whitaker⁵⁰, apresentam cinco elementos que caracterizam a moderna organização em rede:

A) A rede, e somente ela, é capaz de dar coerência a uma pluralidade de componentes divergentes, funcionando como um todo;

B) A rede supera as cadeias lineares de causa e efeito, para estabelecer relações de realimentação, perdendo sentido a idéia de origem e destino, emissão e recepção;

C) A rede, a partir do compartilhamento de códigos, constitui um sistema aberto e dinâmico, como malha de múltiplos fios, sem que um dos nós possa ser considerado principal ou central;

D) A lógica de redes é necessária para estruturar o não estruturado, porém preservando a flexibilidade, pois o não estruturado é a força motriz da inovação na atividade humana;

E) As informações constituem os elos básicos - fios - que interligam os integrantes da rede, estabelecendo interação mais frequente e intensa.

A organização em rede dos conselhos de educação oferece uma alternativa para a efetivação do regime de colaboração, com a vantagem de permitir a superação de dois possíveis equívocos:

A) Do conceito de colaboração, cuja conotação é de ato de vontade unilateral, responsável por certo descompromisso mútuo, pelo da sinergia cooperativa;

B) Da ideia de um sistema único da União, como supersistema, de viés piramidal centralizador, pelo de sistema nacional articulado, o que implica em novas relações de articulação entre os atuais sistemas e não em outro ou novo ente, incompatível com os fundamentos do regime federativo.

A lógica das redes fornece os princípios fundamentais para a criação de vínculos, novas relações sistêmicas em torno de objetivos e metas comuns. Ou seja: A organização dos conselhos em rede estabelece a interdependência e articulação entre eles, cada um contribuindo com sua especificidade para alcançar objetivos e metas nacionais, sem constituir-se em supersistema e sem interferir na autonomia de cada ente federado.

Em síntese, podemos dizer que a organização em rede permite estabelecer o regime de colaboração, articulado as competências e responsabilidades de cada ente federado no todo nacional, sem perda da autonomia e das especificidades de ação de cada sistema de ensino. A organização em rede estabelece conectividade e interdependência entre os conselhos, para realizar cooperativamente os objetivos nacionais comuns e os específicos de cada um. A organização em rede supera a mera agregação ou justaposição e permite eliminar ruídos de comunicação e superar os conflitos da competição.

A questão está em definir as interconexões do planejamento e da gestão das ações próprias de cada um. As políticas e objetivos nacionais estão definidos pela Constituição, pela LDB, pelo PNE e PDE. O papel dos conselhos será o de contribuir para a organização do sistema nacional articulado de educação, definindo as competências e responsabilidades comuns e específicas e as estratégias de sua ação para realizar as políticas e objetivos nacionais.

A questão central na constituição e gestão de uma rede é a definição das interconexões, dos nós da conectividade. Na organização da educação as normas nacionais têm sido usadas como o instrumento dessa conectividade. Mas sua efetividade tem sido baixa. Será uma nova norma eficaz para realizar a articulação necessária? A norma é necessária para organizar a rede, mas será ineficaz se não vier acompanhada de ações efetivas.

O caminho aponta, então para a gestão, nela incluídos os planos de educação e um sistema eficiente de informações, de comunicação. Sem informação uma rede será morta. E na questão da gestão da articulação os conselhos de educação podem assumir um novo e relevante papel.

A Lei nº 9.131/95 atribui ao Conselho Nacional de Educação a função de “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” e de “manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação”. Como poderiam o CNE, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, incluído o Distrito Federal, e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação articular-se em rede para estabelecer as interconexões necessárias para a efetivação do regime de colaboração?

Quatro ações de curto prazo poderiam iniciar a caminhada:

A) **Criação de Fórum Gestor:** Para manter coerência com os princípios da rede - sem que um dos nós possa ser considerado principal ou central - representantes das três instâncias dos conselhos

⁴⁷ MOTA, C. Renato, DUARTE, Francisco J. de C. M., BARTHOLLO Jr, Roberto dos S. *Participação e Gestão Social*. Brasília: SESI, Departamento Nacional, 2002.

⁴⁸ CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

⁴⁹ CAPRA, Frijof. *A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix/Amaná/Key, 1997.

⁵⁰ WHITAKER, Francisco. *Rede: uma estrutura alternativa de organização. Mutações sociais: publicação trimestral do Cedac, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, 1994.*



(Nacional, Estadual e Municipal) constituem um Fórum em condições de igualdade de representação. A coordenação do Fórum poderia ser exercida em regime colegiado, de cogestão, pelos três presidentes;

B) **Criação de uma rede virtual de informação e comunicação:** A essência da organização em rede é a conectividade, a comunicação aberta e dinâmica com troca de experiências e informações. As informações constituem os elos básicos - fios - que interligam os integrantes da rede;

C) **Definição de papéis comuns e específicos:** O pacto federativo requer o cumprimento de papéis próprios de cada ente em vista de uma finalidade nacional comum. Que papéis cabem a cada ente federado? E qual o papel de cada conselho nele? Essa definição é importante para um diálogo construtivo e para evitar a perda de energias em conflitos, explícitos ou velados, que mais levam à competição do que à colaboração; e

D) **Definição de compromissos comuns (norma ou acordo):** A norma é um dos fios essenciais que ligam os integrantes da rede. Mas que norma seria essa? Talvez se apresentem como mais apropriados, porque dinâmicos e flexíveis, o Acordo, o Termo de Cooperação ou a Resolução, aprovados pelas três instâncias participantes. Ou então uma Resolução do CNE, (exercendo a competência nacional) com Parecer respaldado por participação conjunta do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e da UNCFME.

No longo prazo a experiência irá aperfeiçoando os caminhos. O importante é ter a sabedoria de aceitar o inacabado, ter a perspectiva do processo instituinte, alimentar o sonho.

À Guisa de Conclusão

Os desafios da efetivação do Princípio Constitucional do regime de colaboração, proposta pela Conferência Nacional de Educação Básica como a construção de um sistema nacional articulado de educação, se situam na mudança de algumas lógicas que geraram a atual situação. Dentre elas destacam-se: A da cultura de poder nos processos de gestão; da colaboração como processo de transferência de responsabilidades e; da crença no poder da norma para mudar a realidade. Lembremos que os velhos paradigmas são incapazes de superar os problemas que eles próprios geraram.

Em primeiro lugar, um sistema em rede requer a mudança de nossa concepção e cultura de exercício do poder. Como afirma de Castells⁵¹, a organização em rede estabelece uma hierarquia horizontal deslocando o poder para a periferia da organização e colocando no centro, como eixo articulador, a finalidade, no caso, o educando, razão originária de todo o processo educacional. Isso requer dos agentes públicos visão clara dos objetivos nacionais. Requer a postura do agente público como servidor da cidadania. Requer a superação da concepção patrimonialista do ato de governar e visão do todo, a partir da consideração dos diferentes pontos de vista, o que, por sua vez, requer sabedoria, desapego e humildade.

A superação do conceito de colaboração, como ato de boa vontade, implica em visão de Estado, em cumprimento das responsabilidades próprias e compartilhamento das comuns em processos cooperativos. Implica em convencer o desafio da melhoria da qualidade da educação.

Para a superação da crença do poder da norma para mudar a realidade - tida entre nós como panaceia para todos os problemas - é preciso distinguir o que é de caráter geral, no âmbito de políticas e diretrizes nacionais, do que é próprio da regulamentação de cada instância de ação concreta. Quando a lei, seja federal ou local, define o caminho e o processo do caminhar, constituindo-se ao mesmo tempo em lei e regulamento, cai na armadilha da centralização legal, do cerceamento do espaço de autonomia normativa das instâncias concretas de ação. O poder centralizador da lei, às vezes nem tão sutil, constitui uma armadilha a cercear a aprendizagem democrática do exercício da cidadania. Quanto mais a lei federal invade o local, mais assume o risco de aproximar a unidade da uniformidade, perigo já denunciado pelos Pioneiros.

Por outro lado, a regulamentação nacional excessiva trai um preconceito de que as comunidades locais ainda são incapazes do exercício da cidadania e de que precisam ser tuteladas. Mas a cidadania é algo que somente se promove e se aprimora exercendo-a. Esta é, em essência, a lição de Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido. A educação libertadora da escola cidadã requer espaço de autonomia para o exercício da cidadania.

A construção de um efetivo sistema nacional articulado de educação precisa superar o divórcio entre o Brasil oficial e o Brasil real, já denunciado por Anísio Teixeira como fruto de nossa cultura "hipernormatizadora". A norma é necessária, mas está longe de ser suficiente. A solução está além da norma, está na eficácia da ação dos agentes públicos e no efetivo exercício da cidadania ativa.

⁵¹ CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.



Questões

01. (IF/BA - Pedagogo - FUNRIO) Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova liderado por Fernando de Azevedo. Tal Manifesto se caracterizou fundamentalmente pela defesa da (o) binômio abaixo:

- (A) Educação pública - ensino eclesiástico.
- (B) Sistema dualista - ensino público.
- (C) Escola particular - educação elitista.
- (D) Escola básica - educação gratuita.
- (E) Ensino obrigatório - ensino religioso.

02. (Prefeitura de Osasco/SP - Professor de desenvolvimento Infantil - FGV) Em 1932, um grupo de intelectuais redigiu um documento direcionado ao povo e ao governo, como resultado dos anseios por reformas educacionais, acreditando que seria necessário realizar uma mudança no modelo educacional como precursora de mudanças na estrutura do país; fazia-se necessário, portanto, traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades.

Esse documento representou não apenas uma síntese dos ideais de reconstrução educacional, mas também, um impulso à tentativa de avanço sobre novas propostas de educação.

Assinale a opção que o identifica.

- (A) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- (B) Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova
- (C) Parâmetros Curriculares Nacionais
- (D) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- (E) Plano Nacional de Educação

03. (Prefeitura de São Gonçalo do Rio Abaixo/MG - Assistente de Educação Básica - IDECAN) A construção de um Sistema Nacional de Educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado. O Sistema Nacional de Educação assume, assim, um papel que visa garantir as finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um. Assinale a alternativa que cita INCORRETAMENTE uma das características do papel assumido pelo Sistema Nacional de Educação, de acordo com o contexto supracitado.

- (A) Neutral.
- (B) Articulador.
- (C) Normatizador.
- (D) Financiador dos sistemas de ensino (Federal, Estadual, DF e Municipal).

04. (TJ/AM - Analista judiciário - Pedagogia - FGV) Os sistemas de ensino definem as normas da gestão democrática em conformidade com as disposições legais. Assinale a alternativa que apresenta os princípios da gestão democrática estabelecidos na LDB n. 9.394/96:

- (A) Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e eleição de diretores
- (B) Eleição de grêmios estudantis e participação da comunidade em conselhos escolares
- (C) Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e participação da comunidade em conselhos escolares
- (D) Eleição de diretores e participação da comunidade em conselhos escolares
- (E) Eleição de grêmios estudantis e eleição de diretores

05. (MF - Pedagogo - ESAF) A respeito do entendimento sobre participação popular no planejamento e na organização da educação nacional, assinale a opção que determina o conceito.

- (A) Presença dos pais nas reuniões das escolas públicas.
- (B) Participação de representantes nos conselhos das escolas.
- (C) Participação de representantes nos conselhos, nos fóruns, nas conferências e nas consultas públicas.



- (D) O trabalho da Comissão de Educação do Congresso Nacional.
(E) O desenvolvimento do desempenho dos estudantes nas provas nacionais.

Gabarito

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

Respostas

01. Resposta: D

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, caracterizava-se pela defesa de uma educação pública, laica, obrigatória e gratuita, sendo redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, entre eles: Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

02. Resposta: B

Conforme visto, o Manifesto da Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 e liderado por Fernando de Azevedo, representou uma reconstrução educacional pois preconizava um organização da educação fundada em Bases e Diretrizes Nacionais.

03. Resposta: A

A construção de um Sistema Nacional de Educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, com a finalidade de superação das desigualdades regionais. Para tanto, o Sistema Nacional de Educação, objetiva o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado. Assim, o Sistema Nacional de Educação assume um papel que visa garantir as finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um, dessa forma, a neutralidade não é uma de suas características.

04. Resposta: C

Os Sistemas de Ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, com a 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.

05. Resposta: C

A participação popular no planejamento e na organização da educação nacional, deverá conter a participação de representantes nos conselhos, nos fóruns, nas conferências e nas consultas públicas.



Influências teóricas no ensino.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM

A Aprendizagem na Concepção Histórico Cultural⁵²

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

⁵² 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.



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 Vygotsky⁵³ 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 Vygotsky⁵⁴ 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.

Vygotsky⁵⁵ 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 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 Golder⁵⁶. 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

⁵³ Vygotsky, L. S; *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

⁵⁴ *Idem* 2.

⁵⁵ *Idem* 2.

⁵⁶ GAONAC'H, Daniel; GOLDER, Caroline. *Profession Enseignant: Manuel de Psychologie pour l'Enseignement*. Paris: Hachette Education, 1995.



físicas e psicológicas Gaonac'h e Golder⁵⁷. 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 Gooding⁵⁸ 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 Gooding⁵⁹. 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 Fialho⁶⁰, 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 autogerida (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 Misukami⁶¹, uma abordagem 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 **behaviorista**, 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 estímulo 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.

⁵⁷ Idem 2.

⁵⁸ PETTENDER, Owene, GOODING, C. Thomas. *Teorias da aprendizagem na prática Educacional*. São Paulo: EPU, 1977.

⁵⁹ Idem 4.

⁶⁰ FIALHO, Francisco Antonio Pereira. *Sistemas de Educação à Distância*. UFSC. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 1998. Notas de aula.

⁶¹ MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as Abordagens do Processo*. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

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 Ulbricht⁶², 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 equilíbrio. 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 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.

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 com 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

⁶² ULBRICHT, Vânia Ribas. Modelagem de um Ambiente Hipermídia de Construção do Conhecimento em Geometria Descritiva. Florianópolis, 1997. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Coordenadoria de Pós-graduação, UFSC. p.20-25.



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.

Fialho⁶³ 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" Dantas⁶⁴. 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 e endógenos e quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa, Galvão⁶⁵. Esses conflitos são propulsores do desenvolvimento.

Estágio impulsivo-emocional (1º 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.

⁶³ FIALHO, Francisco Antonio Pereira. *Sistemas de Educação à Distância*. UFSC. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 1998. Notas de aula.

⁶⁴ DANTAS, Heloysa. *Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon*. In: TAILLE, Yves de la e et al. *Piaget, Vigotsky, Waalon. Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

⁶⁵ GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

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 equilíbrio.

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.

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 equilibrção, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilbriio 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 (estímulo-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 estímulo.

07. Resposta: A

Palavras chave:

Vygotsky: Linguagem

Piaget: Nível operatório

Walón: Motricidade

08. Resposta: A

O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo 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.



Currículo: conceituação e tendências.

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, predominantemente, 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 agrupamentos 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 (*Moreira⁶⁶; Silva⁶⁷*).

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.

⁶⁶ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

⁶⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.



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*⁶⁸) ou de arbitrários culturais (*Bourdieu & Passeron*⁶⁹). Já para seguidores de teóricos como *Cesar Coll*⁷⁰ ou *Emília Ferreira e Ana Teberosky*⁷¹, 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**.

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*⁷². Neste texto o autor classifica o currículo em quatro abordagens distintas: Acadêmico, Humanista, Tecnológico e Reconstrucionista, que foram sendo construídas ao longo do tempo.

⁶⁸ APPLE, M. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge Falmer, 2004.

⁶⁹ BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. *A reprodução - elementos para uma teoria do ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

⁷⁰ COLL, C. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

⁷¹ FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogenese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 1988.

⁷² 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.

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 irreduzível 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.

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

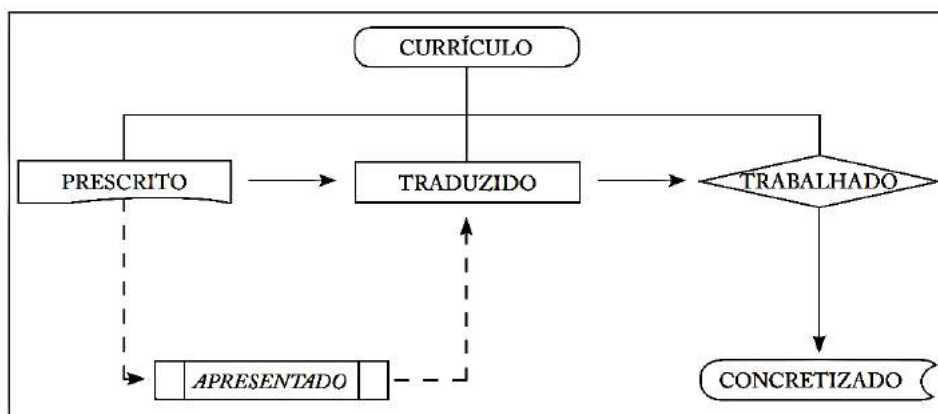
da sala de aula, introduzindo o educando em atividades na comunidade, incentivando a participação e cooperação.

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; Vilar⁷³), 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 Pacheco⁷⁴, “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”.

⁷³ DIOGO, F.; VILAR, A. *Gestão flexível do currículo*. Porto: Edições Asa, 1998.

⁷⁴ PACHECO, J. *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora, 1996.

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.

Sacristán⁷⁵ 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*⁷⁶, 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, pra 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 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 une-se 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.

⁷⁵ SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

⁷⁶ LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Teorias do Currículo

Teoria Tradicional

*Kliebard*⁷⁷ 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*⁷⁸, 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 possuísem 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 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*⁷⁹, 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 “*Ideology 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

⁷⁷ KLIEBARD, H. Burocracia e teoria de currículo. In: MESSIK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (Orgs.). *Currículo: análise e debate*. São Paulo: Zahar, 1980.

⁷⁸ KLIEBARD, H. Os princípios de Tyler. In: MESSIK, R.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L. (Orgs.) *Currículo: análise e debate*. São Paulo: Zahar, 1980.

⁷⁹ PARASKEVA, J.M. *Michael Apple e os estudos [curriculares] críticos*. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n. 1. 2002.

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 passava-se do *Tylerismo* ao *Appleianismo*.

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*⁸⁰, 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 levamos 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*⁸¹, 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.

Trazar 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*⁸² 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 Maclaren* 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;

⁸⁰ APPLE, M. W. *Repensando ideologia e currículo*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

⁸¹ SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

⁸² MOREIRA, A. F. B. *A crise da teoria curricular crítica*. 1999.



- 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 teoria 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 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 1º 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 sequenciamento, 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*⁸³ 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.

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.

⁸³ ARROYO, Miguel Gonzalez. Secretaria de Educação Básica (Org.). Os educandos, seus Direitos e o Currículo: Documento em versão preliminar. 2006.

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*⁸⁴, 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 respeitadas 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 científico 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.

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*⁸⁵ 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.

⁸⁴ BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

⁸⁵ SACRISTAN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad Ernani da Rosa. Porto Alegre, RGS: Artmed, 2000.

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*⁸⁶, 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*⁸⁷ 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.

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.

⁸⁶ 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.

⁸⁷ CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



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 em 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*⁸⁸ perpassam, na prática escolar, duas formas de avaliação:

- a avaliação formativa que tem princípios norteadores no próprio processo educativo e
- 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;

⁸⁸ 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 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.

Referências:

- ALVES, Alzenira Cândida; SANTOS, Jaiana Cirino dos; FERNANDES, Hercília Maria. *Currículo e Avaliação: uma análise do projeto político pedagógico da Escola Cecília Estolano Meireles.IV FIPED. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.*
- BRASIL. *Indagações sobre Currículo - Currículo, Conhecimento e Cultura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.*
- FRANCO, Maristela Canário Cella. *Teoria Curricular Crítica e Prática Pedagógica: Mundos Desconexos, 2014.*
- JESUS, Adriana Regina de. *Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional, 2008.*
- MELLO, Guiomar Namó de. *Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas, 2014.*
- PRADO, Iara Glória Areias. *O MEC e a Reorganização Curricular. Secretária de Educação Fundamental do MEC São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000.*
- REIS, Danielle de Souza. *Concepções de Currículo e suas inter-relações com os Fundamentos Legais e as Políticas Educacionais Brasileiras. Rio de Janeiro, 2010.*



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 ideológicas 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 item subsequente, 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 item subsequente, 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



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*⁸⁹, 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*.

Ampla e 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.

⁸⁹ MOREIRA, A.F.B. *Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papyrus, 1990.*

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 Cultural 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, a 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 põe como um *que-fazer* histórico em consonância com a também histórica natureza humana. (Freire⁹⁰).

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

⁹⁰ FREIRE, Paulo. *Sobre Educação: diálogos* (Paulo Freire e Sérgio Guimarães) – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.



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 (*Giroux*⁹¹).



Código de Ética do Profissional de Secretariado - Publicado no Diário Oficial de sete de junho de 1989.

CÓDIGO DE ÉTICA DO PROFISSIONAL DE SECRETARIADO

CAPÍTULO I - DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

ARTIGO 1º. - Considera-se Secretário, ou Secretária, com direito ao exercício da profissão, a pessoa legalmente credenciada nos termos da Lei em vigor.

ARTIGO 2º. - O presente CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL tem por objetivo fixar normas de procedimento dos profissionais, quando no exercício de sua profissão, regulando-lhes as relações com a própria categoria, com os poderes públicos e com a sociedade.

ARTIGO 3º. - Cabe ao profissional zelar pelo prestígio e responsabilidade de sua profissão, tratando-a sempre como um bem dos mais nobres, contribuindo, através do exemplo de seus atos para elevar e dignificar a categoria, obedecendo aos preceitos morais e legais.

CAPÍTULO II - DOS DIREITOS

ARTIGO 4º. - Constituem-se direitos dos secretários e secretárias:

- a) garantir e defender suas atribuições estabelecidas na Lei de regulamentação;
- b) participar de entidades representativas da categoria;
- c) participar de atividades, públicas ou não, que visem defender os direitos da categoria;
- d) defender a integridade moral e social da profissão, denunciando às entidades da categoria qualquer tipo de alusão desmoralizadora;
- e) receber remuneração equiparada à dos profissionais de seu nível de escolaridade;
- f) ter acesso a cursos de treinamento e a outros eventos, cuja finalidade seja o aprimoramento profissional;
- g) jornada de trabalho compatível com as normas trabalhistas em vigor.

CAPÍTULO III - DEVERES FUNDAMENTAIS

ARTIGO 5º. - Constituem-se deveres fundamentais das secretárias e secretários:

- a) considerar a profissão como um fim para sua realização profissional;
- b) direcionar seu comportamento profissional, sempre a bem da verdade, da moral e da ética;
- c) respeitar sua profissão e exercer suas atividades, sempre procurando o aperfeiçoamento;
- d) operacionalizar e canalizar adequadamente o processo de comunicação com o público;
- e) ser positivo em seus pronunciamentos e tomadas de decisões, sabendo colocar e expressar suas atividades;
- f) procurar informar-se de todos os assuntos a respeito de sua profissão e dos avanços tecnológicos, que poderão facilitar o desempenho de suas atividades;
- g) lutar pelo progresso da profissão;
- h) combater o exercício ilegal da profissão;
- i) colaborar com as instituições que ministram cursos específicos, oferecendo-lhe subsídios e orientações.

⁹¹ GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



CAPÍTULO IV - DO SIGILO PROFISSIONAL

ARTIGO 6º. - A Secretária e o Secretário, no exercício de sua profissão, deve guardar absoluto sigilo sobre os assuntos e documentos que lhe são confiados.

ARTIGO 7º.- É vedado ao Profissional assinar documentos que possam resultar no comprometimento da dignidade profissional da categoria.

CAPÍTULO V - DAS RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS SECRETÁRIOS

ARTIGO 8º. - Compete às secretárias e secretários:

- a) manter entre si a solidariedade e o intercâmbio, como forma de fortalecimento da categoria;
- b) estabelecer e manter um clima profissional cortês no ambiente de trabalho, não alimentando discórdia e desentendimento profissionais;
- c) respeitar a capacidade e as limitações individuais, sem preconceito de cor, religião, cunho político ou posição social;
- d) estabelecer um clima de respeito à hierarquia, com liderança e competência.

ARTIGO 9º. - É vedado aos profissionais:

- a) usar de amizades, posição e influências obtidas no exercício de sua função, para conseguir qualquer tipo de favoritismo pessoal ou facilidades, em detrimento de outros profissionais;
- b) prejudicar deliberadamente a reputação profissional de outro Secretário;
- c) ser, em função de seu espírito de solidariedade, conivente com erro, contravenção penal ou infração a este CÓDIGO DE ÉTICA.

CAPÍTULO VI - DAS RELAÇÕES COM A EMPRESA

ARTIGO 10 - Compete ao Profissional, no pleno exercício de suas atividades:

- a) identificar-se com a filosofia empresarial, sendo um agente facilitador e colaborador na implantação de mudanças administrativas e políticas;
- b) agir como elemento facilitador das relações interpessoais na sua área de atuação;
- c) atuar como figura-chave no fluxo de informações desenvolvendo e mantendo a forma dinâmica e contínua os sistemas de comunicação.

ARTIGO 11 - É vedado aos profissionais:

- a) utilizar-se da proximidade com o superior imediato para obter favores pessoais ou estabelecer uma rotina de trabalho diferenciada em relação aos demais;
- b) prejudicar deliberadamente outros profissionais no ambiente de trabalho.

CAPÍTULO VII - DAS RELAÇÕES COM AS ENTIDADES DA CATEGORIA

ARTIGO 12 - A Secretária e o Secretário devem participar ativamente de suas entidades representativas, colaborando e apoiando os movimentos que tenham por finalidade defender os direitos profissionais.

ARTIGO 13 - Acatar as resoluções aprovadas pelas entidades de classe.

ARTIGO 14 - Quando no desempenho de qualquer cargo diretivo, em entidade da categoria, não se utilizar dessa posição em proveito próprio.

ARTIGO 15 - Participar dos movimentos sociais e / ou estudos que se relacionem com o seu campo de atividade profissional.

ARTIGO 16 - As secretárias e os secretários deverão cumprir suas obrigações, tais como mensalidades e taxas, legalmente estabelecidas, junto às entidades de classes a que pertencerem.

CAPÍTULO VIII - DA OBSERVÂNCIA, APLICAÇÃO E VIGÊNCIA DO CÓDIGO DE ÉTICA

ARTIGO 17 - Cumprir e fazer cumprir este CÓDIGO é dever de todo Secretário.

ARTIGO 18 - Cabe aos secretários docentes esclarecer e informar os estudantes, quanto aos princípios e normas contidas neste CÓDIGO.

ARTIGO 19 - As infrações deste CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL acarretarão penalidades, desde a advertência à cassação do Registro Profissional, na forma dos dispositivos legais e /ou regimentais, através da Federação Nacional dos Secretários e Secretárias.

ARTIGO 20 - Constituem infrações:

- a) transgredir preceitos deste CÓDIGO;
- b) exercer a profissão sem que esteja devidamente habilitado nos termos da legislação específica;
- c) utilizar o nome da Categoria Profissional das Secretárias e/ou Secretários para quaisquer fins, sem o endosso dos Sindicatos da Classe, a nível Estadual e da Federação Nacional nas localidades inorganizadas em Sindicatos e/ou a nível Nacional.



Registro Profissional: Lei 7.377/85, complementada pela Lei 9.261/96.

LEI Nº 7.377, DE 30 DE SETEMBRO DE 1985⁹².

Dispõe sobre o Exercício da Profissão de Secretário, e dá outras Providências.

O Presidente da República, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - O exercício da profissão de Secretário é regulado pela presente Lei.

Art. 2º - Para os efeitos desta lei, é considerado:

I - Secretário-Executivo:

- a) o profissional diplomado no Brasil por Curso Superior de Secretariado, legalmente reconhecido, ou diplomado no exterior por Curso Superior de Secretariado, cujo diploma seja revalidado na forma da lei;
- b) portador de qualquer diploma de nível superior que, na data de início da vigência desta lei, houver comprovado, através de declarações de empregadores, o exercício efetivo, durante pelo menos trinta e seis meses, das atribuições mencionadas no art. 4º desta lei;

II - Técnico em Secretariado:

- a) o profissional portador de certificado de conclusão de Curso de Secretariado, em nível de 2º grau;
- b) o portador de certificado de conclusão do 2º grau que, na data da vigência desta lei, houver comprovado, através de declarações de empregadores, o exercício efetivo, durante pelo menos trinta e seis meses, das atribuições mencionadas no art. 5º desta lei.

Art. 3º - É assegurado o direito ao exercício da profissão aos que, embora não habilitados nos termos do artigo anterior, contem pelo menos cinco anos ininterruptos ou dez anos intercalados de exercício de atividades próprias de secretaria, na data da vigência desta lei.

Art. 4º - São atribuições do Secretário Executivo:

- I - planejamento, organização e direção de serviços de secretaria;
- II - assistência e assessoramento direto a executivos;
- III - coleta de informações para a consecução de objetivos e metas de empresas;
- IV - redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro;
- V - interpretação e sintetização de textos e documentos;
- VI - taquigrafia de ditados, discursos, conferências, palestras de explanações, inclusive em idioma estrangeiro;
- VII - versão e tradução em idioma estrangeiro, para atender às necessidades de comunicação da empresa;
- VIII - registro e distribuição de expedientes e outras tarefas correlatas;
- IX - orientação da avaliação e seleção da correspondência para fins de encaminhamento à chefia;

⁹² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7377.htm. Acesso em 07/08/2019 as 10h50min.



X - conhecimentos protocolares.

Art. 5º - São atribuições do Técnico em Secretariado:

- I - organização e manutenção dos arquivos de secretaria;
- II - classificação, registro e distribuição da correspondência;
- III - redação e datilografia de correspondência ou documentos de rotina, inclusive em idioma estrangeiro;
- IV - execução de serviços típicos de escritório, tais como recepção, registro de compromissos, informações e atendimento telefônico.

Art. 6º - O exercício da profissão de Secretário requer prévio registro na Delegacia Regional do Trabalho do Ministério do Trabalho e far-se-á mediante a apresentação de documento comprobatório de conclusão dos cursos previstos nos incisos I e II do Art. 2º desta lei e da Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS.

Parágrafo único. No caso dos profissionais incluídos no art. 3º, a prova da atuação será feita por meio de anotações na Carteira de Trabalho e Previdência Social e através de declarações das empresas nas quais os profissionais tenham desenvolvido suas respectivas atividades, discriminando as atribuições a serem confrontadas com os elencos especificados nos artigos 4º e 5º.

Art. 7º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 30 de setembro de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY
Almir Pazzianotto



Atribuições do Secretário Escolar. Função estratégica do secretário de escola. O papel do secretário escolar como agente ativo no processo de transformação das escolas: a articulação gestão educacional e secretaria escolar; o papel e o perfil do secretário escolar sob a ótica da gestão; o caráter multifuncional do secretário escolar. Noções fundamentais para a secretaria.

ATRIBUIÇÕES GERAIS DO CARGO

Compete ao Secretário Escolar, no Exercício de suas Atividades:

- Responsabilizar-se pelo funcionamento da secretaria escolar.
- Cumprir as determinações da direção.
- Coordenar e executar as tarefas de controle de toda a documentação escolar da instituição educacional.
- Prestar atendimento ao público, de forma pronta e cordial.
- Atender ao telefone.
- Recolher, selecionar, classificar e catalogar todos os documentos da instituição educacional que circulam ou que já devam ser arquivados definitivamente.
- Organizar os arquivos de modo racional e simples, mantendo-os sob sua guarda com o máximo sigilo.
- Garantir a perfeita conservação e restauração dos documentos recolhidos.
- Organizar as informações e fontes de pesquisa de modo que qualquer documento solicitado possa ser rapidamente localizado.
- Manter em dia a escrituração dos livros de registro com o máximo de qualidade e o mínimo possível de esforço.
- Manter atualizada e em ordem a documentação e registros escolares dos alunos e docentes da instituição educacional, zelando pela sua fidedignidade.
- Divulgar todas as normas procedentes da Secretaria Municipal da Educação ou da direção da instituição educacional estimulando todos os envolvidos a respeitá-las e valorizá-las.
- Entregar aos docentes os Diários de Classe devidamente preenchidos, no que lhe compete.

- Vetar a presença de pessoas estranhas na secretaria escolar, a não ser que haja autorização da direção.
- Atender os alunos, docentes, pais de alunos ou qualquer pessoa da comunidade escolar em assuntos referentes à documentação e outras informações pertinentes.
- Participar do planejamento geral da instituição educacional e demais reuniões, com vistas ao registro da escrituração escolar e arquivo.
- Lavrar atas e anotações de resultados finais, de recuperação, de exames especiais e de outros processos de avaliação, cujos registros de resultados sejam necessários.
- Cuidar do recebimento de matrículas e transferências e respectiva documentação.
- Cuidar da documentação externa da instituição educacional com a comunidade escolar ou com terceiros.
- Elaborar a documentação dos alunos observadas as normas do sistema de ensino.
- Elaborar a documentação da instituição educacional tendo em vista atingir os objetivos administrativos.
- Controlar e informar à direção sobre a frequência dos docentes e demais profissionais da instituição, acompanhando a execução das ordens estabelecidas pela direção.
- Informar a direção sobre a necessidade de provimento de material da secretaria. Zelar pelo uso, manutenção e conservação de todo o material da secretaria e da instituição educacional.
- Receber, redigir e expedir a correspondência que lhe é confiada.
- Organizar e manter atualizados a coletânea de legislação, resoluções, instruções normativas, ofícios e demais documentos atinentes à instituição educacional.
- Atender a comunidade escolar, prestando informações e orientações sobre a legislação vigente e a organização e funcionamento da instituição educacional, conforme disposições do Regimento Escolar.
- Participar de eventos de formação continuada sempre que solicitado.
- Digitar material de expediente.
- Incumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas, de acordo com as normas emanadas da Secretaria Municipal da Educação.

É sabido que o secretário escolar é o elo entre o administrativo e o pedagógico, pois interage com a Direção, a Orientação, o corpo discente, o corpo docente, os pais e comunidade, secretarias municipais, estaduais e federal e demais órgãos:

- a) Com a Direção da escola, o secretário escolar interage através de assessoria, execução e coordenação de atividades administrativas sob sua responsabilidade;
- b) Com a Orientação escolar, interage nos casos de ratificação e retificação de informação quanto aos registros dos alunos nos arquivos escolares;
- c) Com o corpo discente, interage no atendimento direto, sem intermediários, na busca de soluções quanto a emissão de atestados, declarações, documentações e registro;
- d) Com o corpo docente, interage como elo entre os registros de avaliações e emissão de boletins escolares;
- e) Com os pais e comunidade, através do primeiro atendimento e prestação de informações, no sentido de efetuar triagem e encaminhamento à orientação ou direção escolar, ou mesmo emitir documentos de sua alçada;
- f) Com os demais órgãos (secretarias municipais, estaduais e federal), como subsidiador de informações.

No cotidiano o secretário possui algumas atribuições cuja forma de ação possui especificidades, conforme já tratamos no tópico de escrituração escolar e Instrumentos utilizados para o registro da vida escolar do aluno.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA SECRETARIA ESCOLAR⁹³

Secretaria Escolar

A Secretaria Escolar tem a seu cargo a execução do plano letivo e de funcionamento da atividade escolar, bem como a gestão e atualização do processo administrativo-pedagógico individual dos alunos. Assegura, neste âmbito, o atendimento e o esclarecimento dos alunos em matérias da área administrativo-pedagógica, tais como as relativas a classificações, avaliações, transição de ano curricular

⁹³ Texto adaptado e disponível em: https://inspecaoescolar.rj.files.wordpress.com/2011/05/i_jornda_administrativa_mc3b3dulo-iii_2009.pdf



e justificação de faltas, entre outras. A Recepção assegura, em geral e em primeira instância, o atendimento e o esclarecimento dos alunos sobre todos os assuntos de carácter administrativo e escolar que lhes digam respeito, ou promove o seu encaminhamento para outros serviços quando a natureza das questões postas, por estar fora do seu âmbito de competências, assim o determine. Organiza e mantém os processos individuais dos alunos.

Organização e funcionamento

A escola é uma organização que essencialmente lida com pessoas. Sua peculiaridade está em ser a primeira instituição que os cidadãos, ainda crianças, conhecem depois da família. Mais ainda, uma instituição que, em complemento às famílias, tem a missão de educar. A experiência na escola pode desenvolver ou não os sentimentos de confiança e satisfação de pertencer à sociedade e de exercer a cidadania.

Escolas funcionam mais ou menos organizadas e capazes de atender às necessidades de suas comunidades interna e externa, dependendo, em boa medida, de seus secretários escolares e auxiliares de secretaria. Como um administrador, o secretário escolar e auxiliares de secretaria devem estar capacitados para:

- *Organizar racionalmente o trabalho;*
- *Aproveitar os talentos e motivações da equipe;*
- *Simplificar processos e métodos de trabalho;*
- *Aproximar-se de seu público antecipando as suas necessidades;*
- *Trabalhar com eficácia, reduzindo os desperdícios.*

Local de trabalho – espaço adequado

A secretaria deve ter uma organização espacial que atenda às suas atribuições, onde destacamos:

- *Gerir a documentação escolar com racionalidade;*
- *Manter mobiliário limpo e com uma organização racional;*
- *Local do arquivo deve arejado, seco e limpo, periodicamente.*
- *Não fazer refeições, beber ou fumar próximo a documentos e livros, pois pode criar-se ambiente atrativo para insetos, além do risco de manchas e queimaduras, muitas vezes irreversíveis.*
- *Manter um livro de protocolo para controle do recebimento e entrega de documentos.*
- *O atendimento ao público deverá ser uma prioridade.*

Atribuições dos funcionários: Secretário Escolar e os Auxiliares de Secretaria

Sendo peça chave da administração escolar, o secretário escolar e auxiliares de secretaria colaboram com a administração da Unidade Escolar. Assim, suas principais atribuições seriam:

- I – Contribuir para o pleno funcionamento da secretaria da Unidade Escolar;
- II - Zelar pela guarda e sigilo dos documentos escolares;
- III - Manter em dia a escrituração, arquivos, fichários, correspondência escolar e o resultado das avaliações dos alunos;
- IV - Manter atualizados o arquivo de Legislação e os documentos da escola, inclusive dos ex alunos;
- V - Compatibilizar os Históricos Escolares recebidos por transferência(Adaptação);
- VI - Manter as Estatísticas e levantamentos da Unidade Escolar atualizado.

As atividades da Secretaria envolvem:

- *Preparação, redação e expedição de correspondências administrativas, tais como: ofícios, requerimentos, circulares, relatórios, Memorandos, entre outros.*
- *Classifica e guarda documentação escolar: correspondências, dossiês dos alunos etc.*
- *Efetivar escrituração escolar em fichas individuais, Atas e Livros de Registros.*

Para as Unidades Escolares existe a possibilidade dos registros serem digitados no computador em programas próprios e arquivados no disco rígido, CD, DVD ou em disquetes. Caso haja esta possibilidade, não esquecer de todos os requisitos de segurança que registros dessa natureza exigem.

Levando-se em conta as atribuições de produção e guarda da documentação e, de atendimento a todos os componentes da comunidade escolar, inclusive da comunidade externa, a secretaria da Unidade Escolar precisa localizar-se em lugar de fácil acesso. É recomendável que seja um local agradável e de fácil circulação interna, que também facilite o trabalho da equipe, que precisa oferecer pronto atendimento ao público que comparece ao local, com um mínimo de prejuízo sobre as suas outras funções. A secretaria é um excelente local para se manter um jornal mural, que funcione como um pré-atendimento

aos usuários e divulgue informações e notícias de interesse, assim como um local de passagem dos professores e funcionários para receber informações e notificar sua presença ou ausência da escola.

Arquivamento Escolar

Com o crescimento e evolução da escrita e da vida social, o ser humano passou a compreender melhor o valor da informação e, por conseguinte, o valor dos documentos. A partir daí, começou-se a agrupar documentos sistematizando em diferentes formas de acordo com as necessidades de suas atividades cotidianas. Neste momento surgem os arquivos, que tinham como papel principal a guarda e conservação de documentos cuja importância era fundamental para a sociedade como um todo.

Tanto na grande como na pequena instituição, o êxito está diretamente vinculado ao conhecimento de dados e informações que não podem ficar ao sabor da memória das pessoas que nelas desenvolvam suas atividades.

Todas as instituições necessitam conservar sua respectiva documentação, em muitos casos até por exigência legal, de modo a possibilitar o uso em qualquer momento em que for preciso. Não seria diferente para as instituições de ensino, onde os arquivos escolares motivam profundas preocupações relativas à salvaguarda e preservação dos seus documentos, que constituem instrumentos fundamentais para o funcionamento da escola.

Por tal razão, cada vez mais, se aprimoram os sistemas de informações e as maneiras de agilizar a sua utilização.

As informações, traduzidas na forma de documentos, contendo uma variadíssima gama de registros, representam um indispensável recurso de trabalho.

A guarda ou a retenção de tais documentos, catalogados por critérios individuais, em qualquer lugar e de forma assistemática não é a solução desejada nem recomendável. É claro então que precisam ser guardados em locais seguros e de forma acessível e organizada.

O arquivo deixa de ser, em virtude disso, escolha do indivíduo ou sofisticação administrativa para se tornar requisito indispensável ao bom funcionamento das instituições.

Os arquivos escolares constituem o repositório das fontes de informação diretamente relacionadas com o funcionamento das instituições educativas, daí a importância do arquivo estruturado de um modo científico.

Não existe qualquer organização escolar que possa dispensar a montagem de um arquivo, onde a documentação seja localizada de forma racional.

I – Conceitos de Arquivo

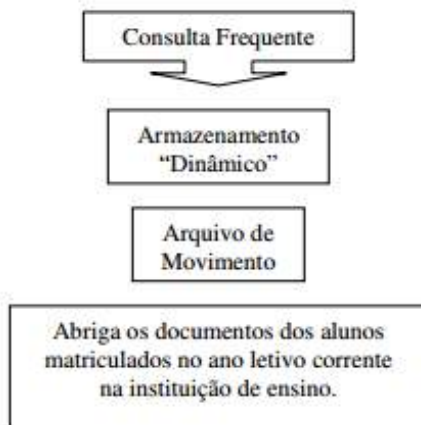
a) Palavra de origem latina (archivum), que no sentido antigo, identifica o lugar de guarda de documentos e outros títulos.

b) É a acumulação ordenada dos documentos, em sua maioria textuais, criados por uma instituição ou pessoa, no curso de sua atividade, e preservados para a consecução de seus objetivos, visando a utilidade que poderão oferecer no futuro.

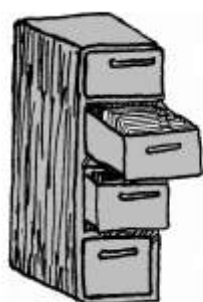
c) conjunto, rigorosamente organizado, de documentos e informações que comprovem, sem equívocos, a identidade e os fatos relativos à escolaridade de cada aluno e do conjunto de alunos da instituição escolar e evidenciam, ao mesmo tempo, os aspectos de organização e ação da escola referentes ao processo de educação e ensino vivenciado pelos alunos, ao longo do todo o período de funcionamento da instituição (arquivo escolar).

II – Classificação dos Arquivos

a) Arquivo de movimento, vivo ou ativo é aquele utilizado para os documentos dos alunos que estejam matriculados regularmente no ano letivo corrente e está sujeito a constantes atualizações pelo recebimento de novos documentos.



Tais documentos em virtude de sua atualidade e utilização frequente serão conservados no arquivo ativo, que será montado com os recursos materiais convencionais, podendo ficar disposto em fichários metálicos ou similar, o que permitirá a utilização de pastas reunindo toda a documentação de um aluno, constituindo a pasta individual (dossiê do aluno).

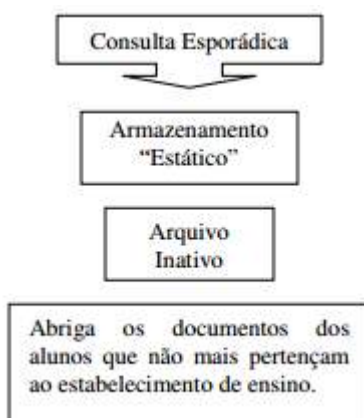


Arquivo Metálico



Pasta Individual

b) Arquivo inativo, morto ou permanente destina-se a abrigar os documentos dos alunos que frequentaram e concluíram, ou por qualquer motivo, interromperam as atividades escolares da instituição de ensino.



O arquivo inativo mais simplificado é aquele estruturado, montado e catalogado, tendo como referência de indexação o método alfabético, que será abordado posteriormente. Consiste na reunião de todos os documentos de uma determinada pessoa, num conjunto, formando um dossiê, que será arquivado em caixas-arquivo na ordem alfabética pelo nome da pessoa.

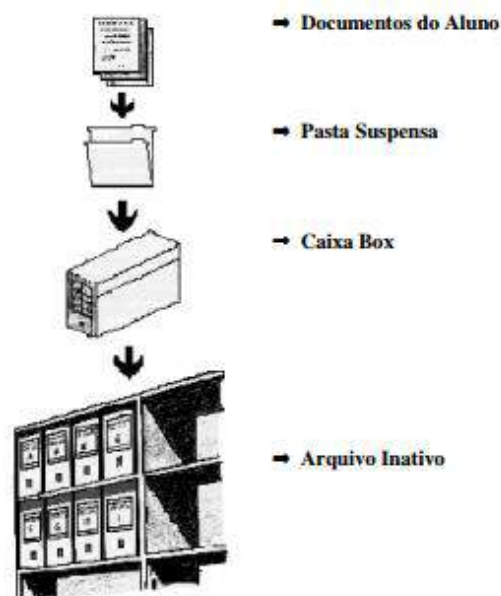
Ao final de cada ano letivo, a pasta dos alunos que interromperam a matrícula, por qualquer razão, será deslocada do arquivo ativo para o arquivo inativo.

O método alfabético representa a menor estrutura em termos de organização. A principal vantagem do método reside no fato de ser organizado de forma que, com pequenas adaptações possa, paulatinamente, evoluir para a montagem de sistemas mais complexos, que ofereçam maiores facilidades e rapidez na recuperação dos documentos de determinado aluno.



Acontecendo o reingresso de um aluno, a pasta com os documentos do aluno que está no arquivo inativo, deverá integrar, logo após a formalização da matrícula, o acervo do arquivo ativo.

FLUXO DA MOVIMENTAÇÃO DE DOCUMENTOS DO ARQUIVO INATIVO



III – Administração do Arquivo

A organização de arquivos, como de qualquer outro setor de uma instituição, pressupõe o desenvolvimento de várias etapas de trabalho. Estas fases se constituem em:

- Levantamento de Dados.

O levantamento deve ter início pela análise dos estatutos, regimentos, normas e demais documentos constitutivos da instituição responsável pelo arquivo a ser complementado pela coleta de informações sobre documentação. É preciso analisar o gênero dos documentos; as espécies de documentos mais frequentes; os modelos e formulários em uso; volume e estado de conservação do acervo; arranjo e classificação dos documentos; existência de registros e protocolos; controle de empréstimo de documentos; processos adotados para conservação e reprodução de documentos; existência de normas de arquivo, manuais, códigos de classificação etc.

- Análise dos dados coletados

Consiste em verificar se a estrutura, atividades e documentação de uma instituição correspondem à sua realidade operacional. O diagnóstico seria, portanto, uma constatação dos pontos de atrito, de falhas ou lacunas existentes na realização do trabalho administrativo, enfim, das razões que impedem o funcionamento eficiente do arquivo.

- Planejamento

Para que um arquivo, em todos os estágios de sua evolução (ativo ou inativo) possa cumprir seus objetivos, torna-se indispensável a formulação de um planejamento que tenha em conta tanto as disposições legais quanto as necessidades da instituição a que pretende servir.

O arquivo será subordinado à secretaria da Unidade Escolar, sendo os responsáveis pelo mesmo a Direção e o secretário escolar da instituição de ensino, tendo em vista que a adoção desse critério evitará sérios problemas na área das relações humanas e das comunicações administrativas. A descentralização se aplica apenas à fase ativa dos arquivos. Em sua fase inativa, os arquivos devem ser sempre centralizados.

a) Centralização: não consiste apenas da reunião da documentação em um único local, mas também a concentração de todas as atividades de controle – recebimento, registro, movimentação e expedição – de documentos de uso corrente em um único setor, obrigatoriamente a secretaria da instituição de ensino. Dentre as inúmeras vantagens que um sistema centralizado oferece, destacamos: treinamento mais eficiente do pessoal que manuseia o arquivo, maiores possibilidades de padronização de normas e procedimentos, nítida delimitação de responsabilidades, economia de espaço e equipamentos.

b) Descentralização: este sistema utilizado na fase ativa dos arquivos facilita o fluxo das informações, a imediata constatação das mesmas e reúne os documentos por área de atuação (seções).

Para que os sistemas descentralizados atinjam seus objetivos com rapidez, segurança e eficiência são imprescindíveis uma Coordenação que deverá ser realizada pelo secretário escolar, o qual exercerá funções orientadoras e controladoras. A coordenação terá por atribuições: estabelecer e fazer cumprir normas gerais de trabalho, de forma a determinar normas específicas de operação, a fim de atender às peculiaridades de cada arquivo; promover a organização ou reorganização dos arquivos, quando necessário; treinar e orientar pessoal destinado a trabalhar diretamente com os arquivos; promover reuniões periódicas com os funcionários que manuseiam os arquivos.

O método de arquivamento é determinado pela natureza dos documentos a serem arquivados e pela estrutura da instituição de ensino.

Para que os trabalhos tenham continuidade e mantenham uniformidade de ação é imprescindível que sejam estabelecidas normas básicas de funcionamento, não somente do arquivo, como também do protocolo. Tais normas, depois de aplicadas e aprovadas na fase da implantação, irão, juntamente com modelos e formulários, integrar o manual de arquivo.

Para que todos os objetivos sejam atingidos, torna-se necessário a capacitação dos funcionários nas técnicas utilizadas para o arquivamento da instituição de ensino, realizada pela mesma.

De igual importância para o bom desempenho das atividades de arquivo é a escolha do local adequado, quer pelas condições físicas que apresente (iluminação, limpeza, índice de umidade, temperatura), quer pela extensão de sua área, capaz de conter o acervo e permitir ampliações futuras. Da mesma forma, a escolha apropriada do equipamento deverá merecer a atenção daqueles que estão envolvidos com a organização dos arquivos. Considera-se equipamento o conjunto de materiais de consumo e permanente, indispensáveis à implementação e manutenção do arquivo.

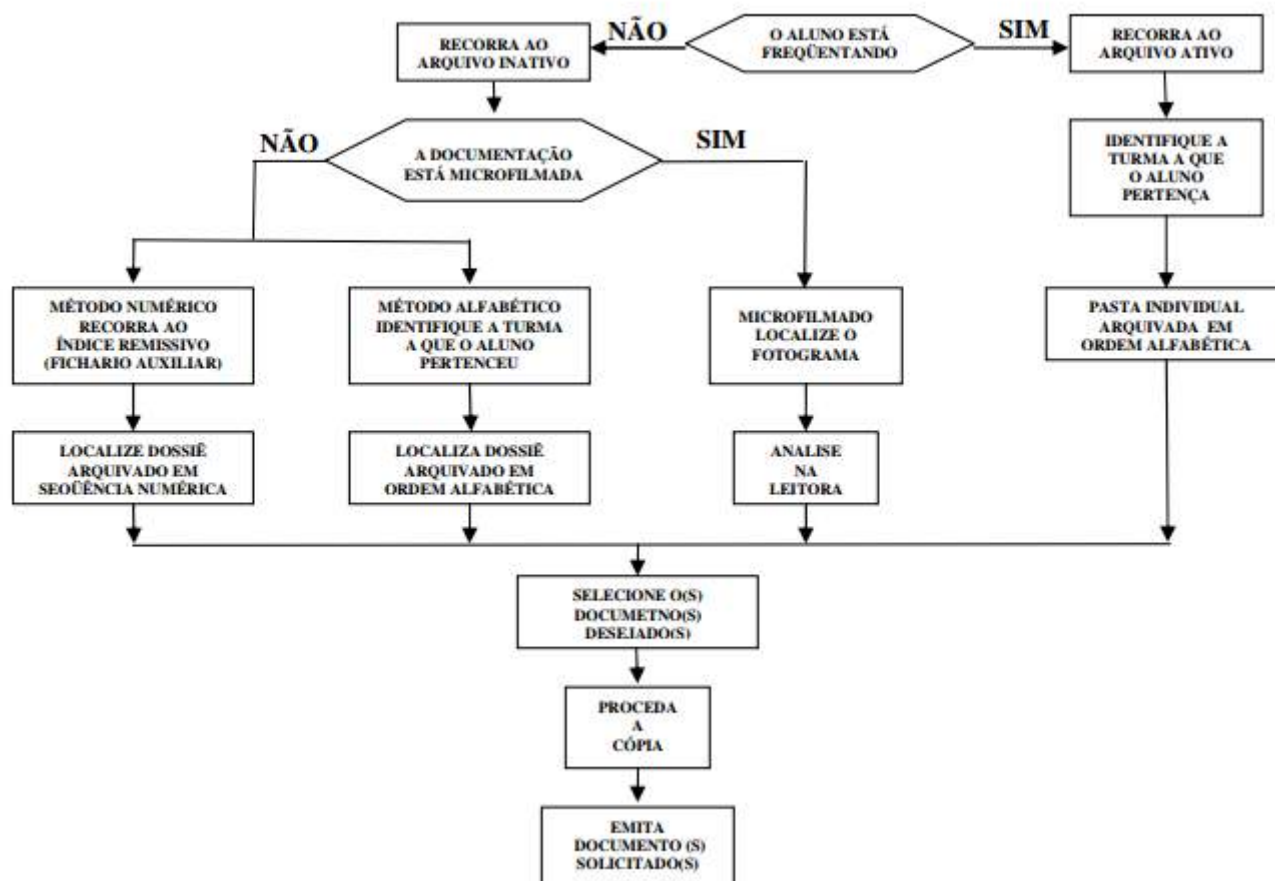
- Implantação e acompanhamento

Após a implantação do arquivo, deve ser feito um acompanhamento constante e atento, a fim de corrigir e adaptar quaisquer impropriedades, falhas ou omissões que venham a ocorrer. Depois de testados os procedimentos e as normas, deve ser elaborado o manual do arquivo que vai nortear o trabalho do secretário escolar ou do responsável pelo arquivo. No manual, ficarão registradas as normas, procedimentos e instruções que deverão ser seguidas para garantir o funcionamento eficiente e uniforme do arquivo como um todo.

- Sistemas de Arquivamento

É um conjunto de princípios coordenados que concorrem para o estabelecimento de certas regras que expressam “o que fazer”:

- Sistemas Diretos: a recuperação da informação é feita diretamente ao arquivo, onde está armazenada. Não depende do uso de um índice de localização.
- Sistemas Indiretos: depende de um índice ou código para localizar a informação.



Princípios

Localização rápida - forma de localizar com rapidez onde se encontra o documento. Especificamente, nossa sugestão para montagem da “memória” do arquivo é o preparo do índice remissivo e que representa excelente instrumento de localização de documentos por maior que seja o arquivo.

Segurança - se os documentos a serem arquivados exigem toda uma infraestrutura para sua guarda e conservação, é fato consumado que tal necessidade tem sua origem na importância e significação de tais documentos. A reserva no acesso ao arquivo prende-se ao conhecimento que deverão ter seus responsáveis, evitando-se possibilidades de arquivamento em posições indevidas, coisa muito comum em muitas instituições. No aspecto segurança deve ainda prever-se, proteção contra incêndio, roubo, etc.

Flexibilidade - o arquivo, e de forma especial o arquivo escolar, tende a aumentar consideravelmente, em virtude do fluxo natural – saída/ingresso de alunos por novas matrículas, conclusão de curso e outros motivos que acontecem anualmente. É preciso entender que no futuro, a forma convencional de arquivamento do documento original, provavelmente não será possível pelo espaço e investimento que exigirá. Lembramos então que o princípio da flexibilidade sugere a padronização de documentos, idealizados numa sequência lógica que facilite a utilização de arquivos mais sofisticados como a microfilmagem, por exemplo.

Controle - as condições ou princípios anteriormente citados ficarão prejudicados se for esquecido um sistema de entrada e saída de documentos. O controle poderá ser exercido pelos mais variados instrumentos, como protocolos, fichas, listas, etc., de circulação, que venham a garantir o acompanhamento do movimento saída/retorno dos documentos a serem consultados.

Sigilo - a segurança com que são guardados tem fundamental importância; muito embora não tendo caráter secreto e confidencial, não poderão ficar ao alcance de qualquer pessoa. Do ponto de vista do sigilo, devemos lembrar-nos do cuidado para evitar a “filtragem” ou utilização indevida de informações. O sigilo é um aspecto que está muito relacionado com a responsabilidade funcional, ou seja, responsabilidade das pessoas que trabalham com arquivo.

Gestão de Documento

A gestão de documentos é um somatório de procedimentos e operações referentes à produção dos mesmos, utilização, avaliação e finalmente o arquivamento, considerando a fase ativa do arquivo, tendo ainda em vista a sua eliminação ou recolhimento para o arquivo inativo.

É importante destacarmos as três fases básicas da gestão de documentos:

- a) A produção: É a elaboração dos documentos, em face das atividades da instituição de ensino;
- b) A utilização: É especificamente a aplicação dos documentos nas atividades da instituição de ensino, analisando e corrigindo os mesmos se necessário;
- c) A avaliação e destinação dos documentos: É o momento de análise e avaliação dos documentos acumulados nos arquivos, com o objetivo de verificar seus prazos de guarda de acordo com as normas em vigor, determinando quais irão para o arquivo inativo e quais poderão ser eliminados.

Principais etapas da utilização:

- 1 - As rotinas básicas de protocolo são: recebimento e registro no livro de protocolo e separação dos documentos;
- 2 - Movimentação: encaminhar o expediente ao respectivo destinatário, conforme a designação do emitente e manter um controle dos documentos recebidos.
- 3 - Expedição: destina-se a dar saída, com registro em livro próprio, às correspondências emitidas pela instituição de ensino, devendo sempre ser arquivada cópia da documentação expedida.

Métodos de Arquivamento

Todos os documentos reunidos, formando um dossiê, são dispostos nos arquivos de maneiras tais que a busca de qualquer informação seja procedida com a maior rapidez possível. O ato de buscar e utilizar um documento ou conjunto de documentos arquivados denomina-se recuperação. As formas de recuperação de uma determinada informação, contida em documentos arquivados, é extremamente importante; quanto mais ágeis forem os recursos para encontrar o documento procurado tanto mais eficiente será considerado o sistema de recuperação adotado.

Por esta razão, os documentos devem ser sistematicamente dispostos nos arquivos e de tal forma ordenados, que permitam o uso de indicadores para facilitar as buscas. Tais indicadores de localização são obtidos tanto com a utilização de letras como de número, constituindo-se nos chamados métodos de arquivamento.

O arquivo escolar, tendo como exigência de base a mais perfeita sintonia, deve ser analisado em profundidade, compatibilizando organização e funcionamento com todos os fatores que venham a facilitar sua utilização.

Um arquivo jamais deverá ter uma organização pessoal; deverá ser racional e simples, perfeitamente escriturado e organizado de forma que – em qualquer época – outras pessoas que vierem a lidar com ele, imediatamente tenham condições de entendê-lo e manuseá-lo com rapidez.

A natureza dos documentos e a estrutura da organização são determinantes para a escolha do método de arquivamento. Método é, por assim dizer, um plano de disposição de documentos objetivando facilitar tanto a guarda como a consulta.

Os métodos de arquivamento existentes são os básicos e os padronizados, conforme a tabela abaixo:



Básicos	Alfabético		
	Geográfico		
	Numéricos	Simples	
		Cronológico	
	Ideográficos	Alfabéticos	Enciclopédico
			Dicionário
Numéricos		Duplex	
		Decimal	
		Unitermo ou Indexação coordenada	
Padronizados	Variadex		
	Automático		
	Soudex		
	Mneumônico		
	Rôneo		

Dos métodos citados os mais utilizados em instituições de ensino são o Método Alfabético e o Método Numérico, devido a serem mais simples tanto na implementação como no manuseio e manutenção do arquivo. Os demais métodos são normalmente utilizados em empresas e grandes organizações, por este motivo não serão abordados neste momento.

Método Alfabético

Consiste em ordenar a documentação em rigorosa ordem alfabética, ou seja, é utilizado quando o elemento principal a ser considerado é o nome, pode ser chamado de sistema direto, pois a pesquisa é feita diretamente no arquivo por ordem alfabética, devendo ser respeitadas as regras de alfabetação. Este método é bastante rápido, direto e de fácil utilização.

É importante destacar que neste método as letras K, W e Y, embora não pertençam ao alfabeto da língua portuguesa, deverão ser convenientemente consideradas, pois entram na composição de nomes de origem estrangeira. A posição correta que ocupam é a seguinte: ...f, g, h, i, j, k, l, ..., t, u, v, w, x, y, z.

Sua desvantagem é a alta incidência de erros de arquivamento quando o volume de documentos é muito grande, devido ao cansaço visual e à variedade de grafia dos nomes.

Regras de Alfabetação:

O arquivamento de nomes obedece a algumas regras, sendo estas as principais:

1 - Palavra por palavra, letra por letra, até o final de cada palavra.

Exemplo: Lourdes Helena Nogueira

Lurdes Anita Cunha

Márcia dos Santos Silva

2 - Nos nomes de pessoas físicas, considera-se o último sobrenome e depois o prenome.

Exemplo: Estela Rodrigues Magalhães

Guilherme Souza Assis de Andrad

José Carlos Valverde Magalhães

Arquiva-se: Andrade, Guilherme Sousa Assis de

Magalhães, Estela Rodrigues

Magalhães, José Carlos Valverde

3 - Sobrenomes Compostos de um Substantivo e um adjetivo ou ligados por hífen não se separam.

Exemplo: Eduardo Castelo Branco

Gabriela Sanches Vila-Lobos

Rômulo João Monte Verde

Arquiva-se: Castelo Branco, Eduardo

Monte Verde, Rômulo João

Vila-Lobos, Gabriela Sanches

4 - Os artigos e preposições, tais como a, o, de, d', e, um, uma, não são considerados.

Exemplo: Bruno Honório de Freitas
Letícia Cristina d' Andrade

Arquiva-se: Andrade, Letícia Cristina d'
Freitas, Bruno Honório de

Método Numérico

O recurso numérico é um excelente indicador de localização de documentos arquivados. A numeração de matrícula nada mais é do que uma metodologia de recuperação de documentos utilizados no método numérico.

A numeração da matrícula permite uma utilização sequencial indefinida, ou intermitente, não tem regras fixas, podendo ser utilizada a forma que mais convier à organização do arquivo, bastando que ao idealizar seu uso, seja definida que tipo de sequência numérica será adotada.

A numeração de matrícula irá definir a respectiva posição sequencial do arquivamento, facilitando enormemente o encontro rápido da documentação desejada.

Lembramos, inicialmente, que uma quantidade significativa de alunos matricula-se anualmente nas instituições de ensino.

Este método pode ser:

a) Numérico Simples é obedecida a ordem de entrada no arquivo, pela numeração atribuída ao documento ou do próprio, sem preocupação com a ordem alfabética, devendo ter um índice alfabético remissivo.

Exemplo: Amanda Florêncio dos Santos -> Matrícula nº 00234 (PASTA 008)

Bernardo Nunes Moraes -> Matrícula nº 02732 (PASTA nº 091)

Ruth Dias Teixeira -> Matrícula nº 04569 (PASTA nº 153)

b) Numérico Cronológico neste método deve ser levado em consideração, especificamente a data e ano do documento.

Exemplo: 1 Ofício nº 34 de 20/02/07 e Ofício nº 41 de 13/03/07 -> Arquiva-se na Pasta de Ofícios do ano de 2007 por ordem de data.

2 Diário de Classe do ano letivo de 2003 -> Arquiva-se no arquivo permanente na Pasta de Diários de Classe - 2003.

3 Pasta de Gustavo Queiroz Botelho concluinte do Ensino Fundamental em dezembro de 1997 -> Arquiva-se no arquivo permanente na Pasta de alunos concluintes ou que interromperam seus estudos na instituição de ensino - 1997.

Incineração de Documentos

I - Conceituação

Queimar até reduzir a cinzas. Esta definição é usualmente adotada em órgãos da administração pública ou privada, quando esses órgãos não possuem espaço físico suficiente para guardar seus documentos, ou seja, a incineração consiste no ato de destruição de documentos que não necessitem permanecer no arquivo da escola.

Há documentos na vida escolar do aluno que devem ser preservados por tempo indeterminado, pois o mesmo poderá requerer documentação comprobatória de sua escolaridade a qualquer tempo, devendo ser atendido.

Há outros documentos, entretanto, que podem ser incinerados de acordo com a legislação em vigor.

II – Etapas do processo

- Formar uma comissão composta por três funcionários pertencentes ao quadro de funcionários públicos desta rede de ensino que estejam lotados na Unidade Escolar;

- Identificar os documentos que não são mais necessários aos trabalhos da Unidade Escolar;

- Verificar nas normas em vigor o prazo mínimo para guarda destes documentos;

- Registrar em Ata própria o processo de incineração citando todos os documentos;

- Incinerar os referidos documentos até reduzi-los a cinzas;

III – Base Legal



A eliminação de documentos públicos deverá obedecer aos procedimentos previstos na Resolução n.º 7, de 20/5/97, que dispõe sobre os procedimentos para a eliminação de documentos no âmbito dos órgãos e entidades integrantes do Poder Público.

Seguem extratos da legislação vigente sobre eliminação de documentos:

“A eliminação de documentos produzidos por instituições públicas e de caráter público será realizada mediante autorização da instituição arquivística pública, na sua específica esfera de competência” (art. 9.º, Lei Federal n.º 8.159, de 08/01/91).

“A eliminação de documentos oficiais ou públicos só deverá ocorrer se prevista na tabela de temporalidade do órgão, aprovada pela autoridade competente na esfera de sua atuação e respeitado o disposto no art. 9.º da Lei n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991” (art. 12, parágrafo único, Decreto Federal n.º 1799, de 30/01/96).

“Os órgãos e entidades que ainda não elaboraram suas tabelas de temporalidade e pretendem proceder à eliminação de documentos deverão constituir suas Comissões Permanentes de Avaliação, responsáveis pela análise dos documentos e pelo encaminhamento das propostas à instituição arquivística pública, na sua específica esfera de competência, para aprovação” (art. 5.º, Resolução n.º 7 do CONARQ, de 20/5/97).

Modelo de Atas de Incineração

Aos dias do mês de do ano de, às horas, na Escola, situada na....., realizou-se a incineração de documentos não mais necessários ao trabalho escolar, já guardados pelo prazo mínimo estabelecido pela legislação em vigor e tendo como comissão constituída para o trabalho os seguintes funcionários:....., matrícula n.º;, matrícula n.º e, matrícula n.º Os documentos incinerados foram: (citá-los especificando o ano, turma, número, etc.) A incineração foi feita na presença da comissão e eu,, diretora da Unidade Escolar, que a tudo vi e ouvi, lavro a presente ata, que após lida e aprovada será por mim e pelos presentes assinada.

Material importante para possível consulta do participante:

- Deliberação CEE n.º 238/99, regulamenta o arquivamento eletrônico de documentos escolares de instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual e dá outras providências.
- Deliberação CEE n.º 239/99, regulamenta o arquivamento de documentos escolares em instituições de Educação Básica do Sistema Estadual.
- Lei n.º 8.159, de 8 de Janeiro de 1991, dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências.
- Resolução CNA n.º 4, de 28/03/96, dispõe sobre o Código de Classificação de Documentos de

Arquivo para a Administração Pública.

- Parecer CNE N.º 016, de 1997, define normas para a simplificação dos registros e do arquivamento de documentos escolares.

GESTÃO ESCOLAR

⁹⁴A gestão escolar foi criada com o intuito de diferenciar e integralizar o contexto educacional, sua função é otimizar os processos diários e aumentar e melhorar a eficiência do ensino dentro da instituição. Nesse sentido, ela visa a proporcionar organização e articulação de premissas que asseguram o processo educacional nas instituições de ensino e desburocratizar atividades cotidianas.

⁹⁴ <https://bit.ly/2leXswl> ; <https://bit.ly/2ztlJrY>

Ela é diferente da Administração Escolar, que é a responsável pelos recursos materiais e financeiros que devem garantir a qualidade de ensino. A gestão escolar é a forma de administrar uma escola em sua totalidade, portanto o responsável por ela deve ter habilidades de gerenciamento que vão desde o plano pedagógico até os recursos financeiros.

Seu principal objetivo é buscar o aprimoramento institucional e pessoal de todos os setores da escola devendo fortalecer a liderança, motivar a equipe ao alcançar seus objetivos, aumentar a qualidade do currículo e estimular cada vez mais a participação dos pais e da comunidade na escola. Sempre com a ambição da excelência no processo de ensino-aprendizagem.

A gestão escolar pode englobar vários setores, dentre estes os considerados mais importantes são: Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa, Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos, Gestão da Comunicação, Gestão de Tempo e Eficiência de Processos.

Assim posto, entende-se que cada instituição tem suas peculiaridades e cabe a cada uma elaborar e aplicar sua proposta pedagógica, administrar a escola como um todo, zelar pela qualidade de ensino para o discente, oferecer condições de trabalho para o docente e sempre promover a integração entre a escola e a comunidade.

É interessante pensar na Instituição como um organismo vivo, onde cada setor pode representar uma funcionalidade vital para o sucesso da escola. Cada um desses “órgãos” tem suas diferenças, porém se trabalharem em cooperação, a escola trará resultados positivos muito maiores do que se esses setores trabalhassem independentes um do outro.

Setores da Gestão Escolar

Gestão Pedagógica

Esta área é considerada a principal, está relacionada com a organização e com o planejamento de todo o sistema educacional, além da elaboração e execução de projetos pedagógicos.

Esta gestão tem como principal foco melhorar as práticas educacionais e sempre explorar novas maneiras de ensinar mais e melhor. Os líderes educacionais são fundamentais para que toda essa didática inovadora funcione. As ações elementares que os responsáveis por esse tipo de gestão devem exercer, incluem:

- Articular as concepções, estratégias métodos e conteúdos no ambiente educacional;
- Definir as metas necessárias para otimização dos processos pedagógicos;
- Conseguir fazer com que os profissionais de ensino e a comunidade escolar assumam esse compromisso como seu próprio objetivo de melhorar a educação;
- Despertar no professor a vontade de ensinar e no aluno a vontade de aprender;
- Avaliar o trabalho pedagógico exercido por professores e praticados na instituição;
- Estabelecer formas de envolver mais os docentes na educação;
- Criar um ambiente estimulante e motivador para a comunidade escolar.

Gestão Administrativa

Como já dito, a gestão administrativa cuida dos recursos físicos, financeiros e materiais da instituição. Sempre buscando zelar por todos os bens que serão utilizados em função do ensino. Para que ela funcione, é necessário estar atento às rotinas da secretaria, legislação educacional, processos educacionais, manutenção patrimonial e várias outras tarefas e atribuições fundamentais para que tudo flua bem e para que os professores tenham tudo o que precisam para ensinar com qualidade.

Entre as principais atribuições da gestão administrativa nas escolas e cursos estão:

- Organizar e administrar os recursos físicos, materiais e financeiros da escola ou curso;
- Organizar a necessidade de compras, consertos e manutenção dos bens patrimoniais;
- Manter o inventário dos bens e patrimônios da instituição atualizados;
- Manter o ambiente limpo e organizado;
- Garantir a correta utilização dos materiais da instituição de ensino;
- Garantir o cumprimento das leis, diretrizes e estatuto do colégio ou curso,
- Utilizar as tecnologias da informação para melhorar os processos de gestão em todos os segmentos da escola.

Gestão Financeira

A Gestão Financeira cuida do orçamento da instituição, observando atentamente os gastos, as oportunidades de melhoria e analisando recursos e investimentos. Entre os benefícios obtidos, um sistema financeiro bem organizado permite tomadas de decisões mais ágeis e garante que as demais



áreas funcionem corretamente, sem surpresas. Assim, o planejamento financeiro é fundamental para uma estratégia educacional de sucesso e uso correto dos recursos.

Quando bem realizada, a Gestão Financeira de uma instituição de ensino possibilita o controle das contas a pagar e a receber, e da inadimplência dos alunos, evitando situações mais graves. Assim sendo, a gestão financeira deve andar em sintonia com a gestão administrativa e com o plano pedagógico, proporcionando uma situação confortável para a instituição de ensino.

Para ajudar nessa tarefa, uma boa solução é o investimento em softwares de gestão escolar para integralizar os setores na contínua busca pelo sucesso do planejamento educacional.

Gestão de Recursos Humanos

Assim como as demais áreas, a Gestão de Recursos Humanos tem que ser uma preocupação constante, porque devido à grande quantidade de interação entre os alunos, funcionários, docentes, os pais e a comunidade ela é uma área “sensível” da gestão.

Esta área tem como papel manter o bom relacionamento entre todos os setores, assim como, motivar toda a equipe de colaboradores, mantendo sempre todos a todo vapor cumprindo com o que o projeto pedagógico exige. Para garantir um bom entrosamento entre sua equipe, os líderes escolares devem:

- Engajar os docentes com o ensino, a proposta da instituição e os resultados;
- Saber distribuir as tarefas entre os setores e pessoas;
- Investir em ferramentas que facilitem o trabalho da equipe;
- Incentivar a formação continuada e investir no aprimoramento dos colaboradores;
- Avaliar os funcionários e orientá-los sobre como corrigir seus erros;
- Ressaltar os pontos fortes e parabenizar os colaboradores por seus acertos;
- Manter um clima de cooperação, entrosamento e respeito entre os colaboradores.

Gestão da Comunicação

Este setor está diretamente ligado ao setor de recursos humanos, indo além de apenas motivar e garantir que todos os envolvidos com a escola estejam sempre satisfeitos. Ele vai mais adiante das paredes das escolas e procurem sempre estar em contato com toda a sua comunidade participativa.

Uma boa comunicação garante que:

- Os professores estejam alinhados com a proposta da instituição;
- Os setores saibam quais são suas prioridades;
- Os colaboradores entendam que suas tarefas influenciam na realização do todo;
- Os alunos se mantenham engajados e focados no aprendizado;
- Os pais entendam a importância do seu papel no processo de ensino.

Além disso cabe a este setor mostrar para os pais, o quanto vale a pena sempre investir e apoiar a instituição que os seus filhos frequentam. Por envolver e integrar todos os setores, realizar uma boa gestão da comunicação ajuda escolas e cursos a acabarem com problemas conhecidos na rotina escolar e desenvolver a sua instituição de ensino.

Gestão de Tempo e Eficiência de Processos

Esta gestão é relacionada com a produtividade e como o nome já diz, a eficiência de cada setor e da instituição como um todo. Os setores da escola funcionam como as engrenagens de um relógio e, se algo não funciona, ou funciona mal, gera atrasos ou até a parada dos ponteiros.

Como os bons relojoeiros, os gestores precisam manter os olhos e ouvidos bem atentos e prestar atenção em todas as etapas do processo para conseguir mapear e identificar quais engrenagens que atrasam ou prejudicam cada setor. Esse é um trabalho árduo, afinal essas engrenagens podem ser tarefas, processos, modo de execução e até mesmo pessoas. Mas fazendo as perguntas certas, tudo fica mais fácil

Vamos fazer um exercício. Pense em cada setor da sua instituição e pergunte-se:

- Quais são os maiores problemas da minha escola ou curso hoje?
- A quais setores esses problemas estão relacionados?
- Quais tarefas demandam mais tempo para serem concluídas?
- Quais tarefas envolvem muitos colaboradores?
- Quais colaboradores estão envolvidos com essas tarefas?
- Quais tarefas trazem mais retorno para a instituição?
- Quais tarefas podem ser automatizadas?
- Como posso tornar esses processos mais eficientes?

Esse é um exercício básico de reflexão que você pode realizar diariamente e com certeza vai ajudar muito a melhorar a sua gestão escolar. Sabemos que fazer tudo funcionar em compasso depende da boa administração de muitos fatores e que isso demanda tempo. Mas gerir com excelência é se manter na busca constante pelo desenvolvimento da equipe e pela melhoria dos processos e quanto mais você se esforçar, melhor serão os resultados da sua instituição.

Gestão Democrática

E por falar em gestão, como proceder de forma mais democrática nos sistemas de ensino e nas escolas públicas? ⁹⁵

A participação é educativa tanto para a equipe gestora quanto para os demais membros das comunidades escolar e local. Ela permite e requer o confronto de ideias, de argumentos e de diferentes pontos de vista, além de expor novas sugestões e alternativas. Maior participação e envolvimento da comunidade nas escolas produzem os seguintes resultados:

- *Respeito à diversidade cultural, à coexistência de ideias e de concepções pedagógicas, mediante um diálogo franco, esclarecedor e respeitoso;*
- *Formulações de alternativas, após um período de discussões onde as divergências são expostas*
- *Tomada de decisões mediante procedimentos aprovados por toda a comunidade envolvida;*
- *Participação e convivência de diferentes sujeitos sociais em um espaço comum de decisões educacionais.*

A gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas requer a participação coletiva das comunidades escolar e local na administração dos recursos educacionais financeiros, de pessoal, de patrimônio, na construção e na implementação dos projetos educacionais.

Mas para promover a participação e deste modo implementar a gestão democrática da escola, procedimentos prévios podem ser observados:

- *Solicitar a todos os envolvidos que explicitem seu comprometimento com a alternativa de ação escolhida;*
- *Responsabilizar pessoas pela implementação das alternativas acordadas;*
- *Estabelecer normas prévias sobre como os debates e as decisões serão realizados;*
- *Estabelecer regras adequadas à igualdade de participação de todos os segmentos envolvidos;*
- *Articular interesses comuns, ideias e alternativas complementares, de forma a contribuir para organizar propostas mais coletivas;*
- *Esclarecer como a implementação das ações serão acompanhadas e supervisionadas;*
- *Criar formas de divulgação das ideias e alternativas em debate como também do processo de decisão.*

Gestão democrática implica compartilhar o poder, descentralizando-o. Como fazer isso?

- Incentivando a participação e respeitando as pessoas e suas opiniões;
- Desenvolvendo um clima de confiança entre os vários segmentos das comunidades escolar e local;
- Ajudando a desenvolver competências básicas necessárias à participação (por exemplo, saber ouvir, saber comunicar suas ideias).

A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, na medida em que elas passam a se interessar e se sentir responsáveis por tudo que representa interesse comum. Assumir responsabilidades, escolher e inventar novas formas de relações coletivas faz parte do processo de participação e trazem possibilidades de mudanças que atendam a interesses mais coletivos.

A participação social começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, pais de alunos e demais envolvidos possam discutir criticamente o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a **função da escola** é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, com condições de participar criticamente do mundo do trabalho e de lutar pela democratização da educação. A escola, no desempenho dessa função, precisa ter clareza de que o processo de formação para uma vida cidadã e, portanto, de gestão democrática passa pela construção de mecanismos de participação da comunidade escolar, como: Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, Conselhos de Classes, etc.

⁹⁵ DOURADO, L. F. *Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?* Brasília: CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

Para que a tomada de decisão seja partilhada e coletiva, é necessária a efetivação de vários mecanismos de participação, tais como:

- O aprimoramento dos processos de escolha ao cargo de dirigente escolar;
- A criação e a consolidação de órgãos colegiados na escola (conselhos escolares e conselho de classe);
- O fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e da consolidação de grêmios estudantis;
- A construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola;
- A redefinição das tarefas e funções da associação de pais e mestres, na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder e a decisão nas instituições.

O processo de participação na escola produz, também, efeitos culturais importantes. Ele ajuda a comunidade a reconhecer o patrimônio das instituições educativas - escolas, bibliotecas, equipamentos - como um bem público comum, que é a expressão de um valor reconhecido por todos, o qual oferece vantagens e benefícios coletivos. Sua utilização por algumas pessoas não exclui o uso pelas demais. É um bem de todos; todos podem e devem zelar pelo seu uso e sua adequada conservação.

Em síntese, a gestão democrática do ensino pressupõe uma maneira de atuar coletivamente, oferecendo aos membros das comunidades local e escolar oportunidades para:

- Reconhecer que existe uma discrepância entre a situação real (o que é) e o que gostaríamos que fosse (o que pode vir a ser);
- Identificar possíveis razões para essa discrepância;
- Elaborar um plano de ação para minimizar ou solucionar esses problemas.

Práticas de Organização e Gestão

- **Em relação aos professores:** boa formação profissional, autonomia profissional, capacidade de assumir responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos, condições de estabilidade profissional, formação profissional em serviço, disposição para aceitar inovações com base nos seus conhecimentos e experiências; capacidade de análise crítico-reflexiva.

- **Quanto à estrutura organizacional:** sistema de organização e gestão, plano de trabalho com metas bem definidas e expectativas elevadas; competência específica e liderança efetiva e reconhecida da direção e coordenação pedagógica; integração dos professores e articulação do trabalho conjunto e participativo; clima de trabalho propício ao ensino e à aprendizagem; práticas de gestão participativa; oportunidades de reflexão conjunta e trocas de experiências entre os professores;

- Autonomia da escola, criação de identidade própria, com possibilidade de projeto próprio e tomada de decisões sobre problemas específicos; planejamento compatível com as realidades locais; decisão e controle sobre uso de recursos financeiros; planejamento participativo e gestão participativa, bom relacionamento entre os professores e responsabilidades assumidas em conjunto.

- Prédios adequados e disponibilidade de condições materiais, recursos didáticos, biblioteca e outros, que propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender.

- **Quanto à estrutura curricular:** adequada seleção e organização dos conteúdos; valorização das aprendizagens acadêmicas e não apenas das dimensões sociais e relacionais; modalidades de avaliação formativa; organização do tempo escolar de forma a garantir o máximo de tempo para as aprendizagens e o clima para o estudo; acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

- Participação dos pais nas atividades da escola; investimento em formar uma imagem pública positiva da escola.

Essas características reforçam a ideia de que a qualidade de ensino depende de mudanças no âmbito da organização escolar, envolvendo a estrutura física, as condições de funcionamento, a estrutura organizacional, a cultura organizacional, as relações entre alunos, professores, funcionários, as práticas colaborativas e participativas. É a escola como um todo que deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos, especialmente em face dos problemas sociais, culturais, econômicos, enfrentados atualmente.



O estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre administração escolar que remonta aos pioneiros da educação nova, nos anos 30. Esses estudos se deram no âmbito da Administração Escolar e, frequentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial.

Estes estudos eram identificados com o campo de conhecimentos denominado Administração e Organização Escolar ou, simplesmente Administração Escolar.

Nos anos 80, com as discussões sobre reforma curricular dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, a disciplina passou em muitos lugares a ser denominada de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, adotando um enfoque crítico, frequentemente restringido a uma análise crítica da escola dentro da organização do trabalho no Capitalismo. Houve pouca preocupação, com algumas exceções, com os aspectos propriamente organizacionais e técnico-administrativos da escola.

É sempre útil distinguir, no estudo desta questão, um enfoque científico-racional e um enfoque crítico, de cunho sócio-político. Não é difícil aos futuros professores fazerem distinção entre essas duas concepções de organização e gestão da escola. No primeiro enfoque, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência.

As escolas que operam nesse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas que trabalham na organização, planos de ação feitos de cima para baixo. Este é o modelo mais comum de funcionamento da organização escolar.

O segundo enfoque vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc.

A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizado pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público. A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática, conforme veremos em seguida.

Com base nos estudos existentes no Brasil sobre a organização e gestão escolar e nas experiências levadas a efeito nos últimos anos, é possível apresentar, de forma esquemática, três das concepções de organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa.

Concepção Técnico-Científica

Tem como base a hierarquia de cargos e funções visando a racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial. Algumas características desse modelo são:

- Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas);
 - Poder centralizado do diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridades do que outros;
 - Ênfase na administração (sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar;
 - Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras;
 - Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas;
- Atualmente, esta concepção também é conhecida como gestão da qualidade total.

Concepção Autogestionária

Baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Outras características:

- Ênfase nas inter-relações mais do que nas tarefas;
- Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e poder;
- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de auto-gestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de auto-gestão no plano político);

⁹⁶LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática*. Editora Heccus. 6ª Edição. Goiânia. 2013.



- Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e alternância no exercício de funções;
- Recusa a normas e sistemas de controle, acentuando-se a responsabilidade coletiva;
- Crença no poder instituinte da instituição.

Concepção Democrática-Participativa

Tem base na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomada dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes. Outras características desse modelo:

- Definição explícita de objetos sócio-políticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar;
- Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela;
- A gestão é participativa mas espera-se, também, a gestão da participação;
- Qualificação e competência profissional;
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais;
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões;
- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.

Atualmente, o modelo democrático-participativo tem sido influenciado por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura. Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros.

Esta maneira de ver a organização escolar não exclui a presença de elementos objetivos, tais como as ferramentas de poder, a estrutura organizacional, e os próprios objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado.

Uma visão sociocrítica propõe considerar dois aspectos interligados: por um lado, compreende que a organização é uma construção social, a partir da Inteligência subjetiva e cultural das pessoas, por outro, que essa construção não é um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais, sempre contraditórios e às vezes conflitivas.

Busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional, o planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada, já que precisa atender a objetivos sociais e políticos muito claros, em relação à escolarização da população.

As concepções de gestão escolar refletem, portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade. O modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social.

A concepção funcionalista, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercida unilateralmente. Enfatizando relações de subordinação, determinações rígidas de funções, hipervalorizando a racionalização do trabalho, tende a retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. Com isso, o grau de envolvimento profissional fica enfraquecido.

As duas outras valorizam o trabalho coletivo, implicando a participação de todos nas decisões. Embora ambas tenham entendimentos das relações de poder dentro da escola, concebem a participação de todos nas decisões como importante ingrediente para a criação e desenvolvimento das relações democráticas e solidárias. Adotamos, neste livro, a concepção democrático-participativa.

Toda a instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. O termo estrutura tem aqui o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso a escola. Essa estrutura é comumente representada graficamente num organograma - um tipo de gráfico que mostra a inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço.



Evidentemente a forma do organograma reflete a concepção de organização e gestão. A estrutura organizacional de escolas se diferencia conforme a legislação dos Estados e Municípios e, obviamente, conforme as concepções de organização e gestão adotada, mas podemos apresentar a estrutura básica com todas as unidades e funções típicas de uma escola.

O Conselho de Escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento Escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Em vários Estados o Conselho é eleito no início do ano letivo. Sua composição tem uma certa proporcionalidade de participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos pais e alunos, observando-se, em princípio, a paridade dos integrantes da escola (50%) e usuários (50%). Em alguns lugares o Conselho de Escola é chamado de “colegiado” e sua função básica é democratizar as relações de poder.

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade. O assistente de diretor desempenha as mesmas funções na condição de substituto eventual do diretor.

O setor técnico-administrativo responde pelas atividades-meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola.

A Secretaria Escolar cuida da documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes, demais funcionários e dos alunos. Responde também pelo atendimento ao público. Para a realização desses serviços, a escola conta com um secretário e escriturários ou auxiliares da secretaria. O setor técnico-administrativo responde, também, pelos serviços auxiliares (Zeladoria, Vigilância e Atendimento ao público) e Multimeios (biblioteca, laboratórios, videoteca etc.).

A Zeladoria, responsável pelos serventes, cuida da manutenção, conservação e limpeza do prédio; da guarda das dependências, instalações e equipamentos; da cozinha e da preparação e distribuição da merenda escolar; da execução de pequenos consertos e outros serviços rotineiros da escola.

A Vigilância cuida do acompanhamento dos alunos em todas as dependências do edifício, menos na sala de aula, orientando-os quanto a normas disciplinares, atendendo-os em caso de acidente ou enfermidade, como também do atendimento às solicitações dos professores quanto a material escolar, assistência e encaminhamento de alunos.

O serviço de Multimeios compreende a biblioteca, os laboratórios, os equipamentos audiovisuais, a videoteca e outros recursos didáticos.

O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. As funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal, sendo que muitos lugares suas atribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores. Como são funções desses especializadas, envolvendo habilidades bastante especiais, recomenda-se e seus ocupantes sejam formados em cursos de Pedagogia ou adquiram formação pedagógico-didática específica.

O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didático aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho ao trabalho interativo com os alunos.

Há lugares em que a coordenação se restringe à disciplina em que o coordenador é especialista; em outros, a coordenação se faz em relação a todas as disciplinas. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos.

O orientador educacional, na instituição que essa função existe, cuida do atendimento e do acompanhamento escolar dos alunos e também do relacionamento escola-pais-comunidade.

O Conselho de Classe ou Série é um órgão de natureza deliberativa quanto à avaliação escolar dos alunos, decidindo sobre ações preventivas e corretivas em relação ao rendimento dos alunos, ao comportamento discente, às promoções e reprovações e a outras medidas concernentes à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar dos alunos.

Paralelamente à estrutura organizacional, muitas escolas mantêm Instituições Auxiliares tais como: a APM (Associação de Pais e Mestres), o Grêmio Estudantil e outras como Caixa Escolar, vinculadas ao Conselho de Escola (onde este existia) ou ao Diretor.

A APM reúne os pais de alunos, o pessoal docente e técnico-administrativo e alunos maiores de 18 anos. Costuma funcionar mediante uma diretoria executiva e um conselho deliberativo.

O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa dos alunos criada pela lei federal nº 7.398/85, que lhe confere autonomia para se organizarem em torno dos seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais.

Ambas as instituições costumam ser regulamentadas no Regime Escolar, variando sua composição e estrutura organizacional. Todavia, é recomendável que tenham autonomia de organização e funcionamento, evitando-se qualquer tutelamento por parte da Secretaria da Educação ou da direção da escola.

Em algumas escolas, funciona a Caixa Escolar, em outras um setor de assistência ao estudante, que presta assistência social, econômica, alimentar, médica e odontológica aos alunos carentes.

O Corpo docente é constituído pelo conjunto dos professores em exercício na escola, que tem como função básica realizar o objetivo prioritário da escola, o ensino. Os professores de todas as disciplinas formam, junto com a direção e os especialistas, a equipe escolar. Além do seu papel específico de docência das disciplinas, os professores também têm responsabilidades de participar na elaboração do plano escolar ou projeto pedagógico-curricular, na realização das atividades da escola e nas decisões dos Conselhos de Escola e de classe ou série, das reuniões com os pais (especialmente na comunicação e interpretação da avaliação), da APM e das demais atividades cívicas, culturais e recreativas da comunidade.

A gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe à docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

Nos itens interiores mostramos que o processo de tomada de decisão inclui, também, as ações necessárias para colocá-la em prática. Em razão disso, faz-se necessário o emprego dos elementos ou processo organizacional, tal como veremos adiante.

De fato, a organização e gestão, refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar.

Tudo em função de atingir os objetivos, ou seja, como toda instituição as escolas também buscam resultados, o que implica em uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas sim de objetivos comuns e compartilhados, e de ações coordenadas e controladas pelos agentes do processo.

Questões

01. (IF/PA - Educação Pedagogia - FADESP/2018) A gestão democrática como um princípio da educação brasileira deve ser efetivada na escola com

(A) a existência de instância administrativa que promova a tomada de decisões sobre as ações escolares.

(B) a promoção de movimentos de ampla participação da comunidade nos processos decisórios, desde a elaboração até a avaliação das ações pretendidas.

(C) a elaboração de um instrumental de coleta de opiniões e sugestões dos pais sobre o trabalho escolar.

(D) a realização das eleições para o cargo de direção da unidade escolar, no qual o conselho escolar escolhe aquele que assumirá o cargo.

(E) a realização de ações definidas a priori e com o acompanhamento da coordenação.

02. (IF/TO - Professor - 2017) No que concerne à organização e à gestão do trabalho escolar, e de acordo com Libâneo (2012), marque a alternativa incorreta.

(A) A organização dos sistemas de ensino não possui influências sociais e políticas.

(B) Todos os envolvidos no processo educacional educam, não são apenas os professores.

(C) A organização e a gestão da escola correspondem à necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos.

(D) O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos.

(E) O professor está a cargo do principal objetivo da escola: o ensino e a aprendizagem dos alunos.

03. (IF/PI - Pedagogo - FUNRIO) Os estudos sobre a administração escolar não é novo, bem como a da organização do trabalho aí realizado.

É sempre útil distinguir, no estudo desta questão, a existência de duas concepções, que norteiam as análises: a científico-racional e a crítico, de cunho sócio-político.

Na primeira delas, que é o modelo mais comum de funcionamento das instituições de ensino, as escolas dão muita ênfase à estrutura organizacional, que pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência, uma vez que a organização escolar se embasa numa percepção de "realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente".

Na segunda concepção, a organização escolar se estabelece "basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais, o contexto sócio-político etc., constituindo-se numa construção social a ser construída pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima, caracterizada pelo interesse público.

A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da...

- (A) administração empresarial.
- (B) administração escolar.
- (C) gestão democrática.
- (D) gestão empresarial.
- (E) administração colegiada.

04. (IF/PB - Técnico em Assuntos Educacionais) Dentre os princípios e características da gestão escolar participativa, destaca-se a autonomia como o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar. Com base nessa informação, a autonomia na concepção democrático-participativa de gestão escolar está expressa em:

- (A) A faculdade de uma pessoa de autogovernar-se, decidir sobre o próprio destino, gerenciamento das ações e recursos financeiros.
- (B) A organização escolar depende exclusivamente de decisões do poder central.
- (C) O êxito da gestão da escola está no controle emanado pelo poder central.
- (D) A gestão da autonomia não implica corresponsabilidade dos membros da equipe escolar.
- (E) A autonomia é um princípio que implica que um líder tome as decisões para que os demais membros possam participar do processo de gestão.

Gabarito

01.B / 02.A / 03.C / 04.A

Comentários

01. Resposta: B

A gestão democrática se assemelha até um pouco com o Projeto Político Pedagógico da Instituição, pois deve ter a participação de toda comunidade em torno da escola tanto na elaboração, avaliação e exigências para que a mesma atenda a todos.

02. Resposta: A

De acordo com Libâneo, o enfoque de cunho sócio-político, vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc. A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizado pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público.

03. Resposta: C

"A gestão, numa concepção **democrática**, efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania.

04. Resposta: A

Segundo Libâneo (2004) "autonomia é a faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino". Autonomia de uma instituição significa ter o poder de decisão sobre seus objetivos

e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros.

GESTÃO DO CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

A **gestão do conhecimento**⁹⁷ é a ideia de que todo o conhecimento que parte de colaboradores pertence também a organização. Em contrapartida, todos os colaboradores podem usufruir de todo o conhecimento presente na organização. É o que denominamos de aprendizagem organizacional: a concentração do conhecimento da empresa e dos colaboradores em uma “memória”.

A gestão de conhecimento é necessária em virtude do conhecimento existente na empresa, na mente das pessoas, nos departamentos e processos executados. Esse tipo de gestão consiste numa maneira de estruturar as atividades organizacionais no ambiente interno e externo, como um gerenciamento corporativo.

No geral, consiste na modelagem do processo por meio de conhecimentos gerados, ao mesmo tempo em que estrutura as atividades como parte de um gerenciamento corporativo. Ela visa tornar acessível grandes quantidades de informação organizacional, dando vida aos dados soltos e transformando-os em informação essencial.

Assim como para uma pessoa, ter conhecimento e domínio em determinadas áreas é fundamental, para uma empresa não é diferente. Conhecer é conquistar, elaborar e praticar melhor; porém, saber muito, não significa garantir algum nível de competitividade.

Não é apenas um modo de eficiência operacional, mas sim parte da estratégia usada na educação corporativa.

A importância da Gestão do Conhecimento

A gestão do conhecimento favorece a organização por meio da sua própria sabedoria adquirida a partir de conhecimento colhido diretamente do ambiente externo, como experiência de concorrentes, inovações tecnológicas, influências, culturais, etc.

Essa gestão se preocupa com as condições organizacionais, como localização, geração e compartilhamento de conhecimento, entre outras.

Também amplia a vantagem competitiva, reduz custos com planejamento e desenvolvimento gerando novos modelos de negócio, melhor aproveitamento e desenvolvimento do capital intelectual da empresa.

Além disso, a **gestão do conhecimento** aumenta a capacidade da organização, refletindo sobre o desempenho atual.

⁹⁸Independentemente do ramo em que a empresa atua, as pessoas sempre serão sua principal força. O conhecimento consiste então na materialização de tudo que elas criam, produzem e transformam.

Logo, é de extrema importância desenvolver um olhar criterioso para o tipo de conhecimento que circula no espaço organizacional.

Dentro dessa modalidade de gerenciamento, há um conceito de central que será o foco de todas as suas ações, que é a memória organizacional.

A memória organizacional é formada por:

- indivíduos;
- cultura organizacional: pensamentos, sentimentos e hábitos compartilhados e transmitidos entre os membros de uma organização, mantidos ao longo do tempo;
- processos e procedimentos internos;
- espaço físico de trabalho; e
- arquivos.

Diante dessas diferentes dimensões que integram a memória de uma empresa, existem atualmente três importantes abordagens (que podem ser complementares), para a gestão do conhecimento:

Foco na tecnologia (tecnocêntrica)

Por meio da utilização de sistemas que favorecem o compartilhamento e criação de conhecimento, essa abordagem privilegia a tecnologia e a automatização de procedimentos.

Nessa abordagem, as vantagens são a simplificação, agilidade e padronização de conhecimento, além, é claro, do fácil acesso que os recursos digitais oferecem.

⁹⁷<https://www.edools.com/gestao-do-conhecimento/>

⁹⁸<https://impulse.net.br/afinal-o-que-e-a-gestao-do-conhecimento/>

A área da Tecnologia da Informação se tornou uma grande aliada na gestão de organizações. Os impactos que essa área de conhecimento traz conseguem abranger diferentes esferas. Algumas delas são:

- geográfica: as transferências de dados digitais independem de localização geográfica;
- analítica: utiliza métodos analíticos complexos;
- informacional: introduz uma grande quantidade de informação em processos, de maneira detalhada.

Organizacional

Com olhar em como a organização pode desenvolver processos que facilitam a disseminação do conhecimento, a abordagem organizacional abrange a esfera pessoal do conhecimento, tratando de questões ligadas ao capital humano da organização.

Esse viés privilegia a mudança de paradigmas, explorando aspectos como aprendizagem, competências, produção de ideias, disseminação e compartilhamento interno de informações por meio de processos gerenciais.

Ecológica ou Orgânica

Essa modalidade encoraja a troca de conhecimento em redes colaborativas em vez da imposição de processos gerenciais. Caracteriza-se por enxergar o conhecimento por um olhar sistêmico, privilegiando a relativização.

Outra nota importante é que a gestão do conhecimento anda lado a lado com a área de Aprendizagem Organizacional (T&D), diferenciando-se como explica a seguir:

- A área de T&D é focada nos processos de aquisição e aplicação do conhecimento.
- A área de Gestão do Conhecimento é focada na preservação da memória e experiência organizacional (vendo o conhecimento como um ativo). E na garantia de que as pessoas tenham acesso a tudo isso.

Veja abaixo algumas das principais diferenças entre as duas áreas e perceba como elas atuam dentro de uma organização.

Gestão de Conhecimento(GC) x Aprendizagem Organizacional (AO)

Como vimos acima, as duas áreas possuem focos diferentes. Os sistemas de gestão do conhecimento estão voltados para transformar procedimentos, processos e vivências em capital intelectual.

Já a parte de AO tem seu foco no desenvolvimento de colaboradores, através de mecanismos de treinamento e desenvolvimento, que influenciam de maneira diferente nesse capital, construindo-o e aprimorando-o.

Entenda melhor essas funções separadamente:

Gestão do Conhecimento

- Identificação das competências essenciais;
- Criação de conhecimento;
- Seleção do tipo de informação que será validada;
- Organização, armazenagem e preservação; e
- Compartilhamento, acesso e distribuição do conhecimento.

Aprendizagem Organizacional

- Geração de conhecimento relevante;
- Desenvolvimento de competências;
- Qualificação do capital humano;
- Otimização de recursos e informações; e
- Conscientização, compreensão, ação e análise do conhecimento.

Diante dessa comparação, percebe-se que as duas dimensões estabelecem uma relação na qual são complementares.

Dentro da gestão do conhecimento, funcionam sistemas integrados por ações e práticas organizacionais que atingem pontos cruciais para um negócio.

Principais práticas de Gestão do Conhecimento

As práticas de gestão do conhecimento são ações voltadas para a produção, retenção, disseminação, compartilhamento e utilização do conhecimento dentro da organização, a fim de gerar uma vantagem competitiva em relação ao mercado externo. As mais utilizadas são:

1. Benchmarking

Avaliação da concorrência para o próprio aperfeiçoamento. É um processo contínuo que envolve a avaliação de produtos, serviços, métodos e recursos de organizações reconhecidas como representantes de práticas valorizadas.

O benchmarking ocorre em diferentes etapas. São elas:

- definir o tipo de benchmarking;
- decidir o que será comparado;
- desenvolver indicadores de desempenho para comparação;
- coletar dados interna e externamente e analisar os resultados;
- determinar a diferença de desempenho entre o melhor e o próprio produto ou processo que está sendo estudado;
- desenvolver planos de ação, metas e acompanhamento de progresso.

2. Fóruns de discussão

Promoção de debates e listagem de aspectos relevantes. Os fóruns de discussão consistem na criação de espaços para discutir e compartilhar informações, ideias e experiências que contribuirão para o aperfeiçoamento de atividades da organização.

3. Gestão de conteúdo

Otimização de conteúdos para melhor utilização de recursos. Atua no gerenciamento de bens de informação, automatizando o fluxo de trabalho de conteúdo, acompanhando como é criada, apresentada, catalogada e indexada a informação, buscando aperfeiçoar o desempenho organizacional.

4. Gestão eletrônica de documentos

Automatização de informações para organização, controle e recuperação. Administra todas as atividades associadas ao controle de documentos da empresa.

Ocorre nas seguintes etapas:

- criação;
- movimentação;
- destinação;
- arquivamento.

Essa prática oferece integridade ao que é armazenado, além de fácil acesso, economia de espaço físico, localização e digitalização de documentos que se encontram em forma de papel.

5. Mapeamento de conhecimentos, competências e processos

Identificação e síntese das fontes de riqueza da organização. Elaboração de mapas de conhecimento que descrevam fluxos e relacionamentos entre os colaboradores, grupos e organização como um todo.

Em relação ao mapeamento de competências, identifica, avalia e desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a realização de tarefas e processos da organização. O mapeamento de competências ocorre da seguinte forma:

- Cadastro de colaboradores;
- Análise de perfil;
- Estabelecimento de critérios para capacitação;
- Realocações internas.

Já o mapeamento de processos, permite a identificação de operações, negócios e atividades, visando ao conhecimento claro do funcionamento da empresa.

Engloba processos, subprocessos, atividades e tarefas, identificando a diferença entre o que se faz e o que se diz.

Objetivos da Gestão de Conhecimento

O principal objetivo da gestão de conhecimento é a conservação daquilo que a empresa gerou de valor ao longo da sua existência, a fim de estruturar processos, procedimentos e competências.

Esse olhar para a riqueza intelectual da organização reflete um pensamento estratégico para os negócios, visando a manutenção de práticas positivas e a constante atualização de métodos e sistemas a fim de se adaptar às mudanças do mercado.

Uma empresa que investe em conhecimento e na sua gestão desenvolve uma cultura de aprendizado, a qual traz uma evolução constante do seu capital humano.

A Gestão de Conhecimento é um dos avanços na administração de empresas, representando um espaço destinado para a valorização da história e, ao mesmo tempo, para a abertura de inovações necessárias para a evolução do negócio.

Essa evolução permite que futuramente a equipe adquira autonomia e capacidade suficientes para identificar processos que precisam ser melhorados, aperfeiçoando a utilização de recursos e conhecimentos.

Questões

01. (EBSERH - Pedagogo – IBFC) Trata-se de uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento, tendo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização, de um treinamento empresarial ou qualificação de mão de obra:

- (A) Educação Básica.
- (B) Educação a Distância.
- (C) Educação do Conhecimento
- (D) Educação Corporativa.

02. (EBSERH - Pedagogo - INSTITUTO AOCF) A educação corporativa pode ser definida como

(A) uma divisão cartesiana entre sujeito e objeto, que deu origem a uma visão da organização como mecanismo para “processamento de informações”.

(B) uma educação que acontece dentro das grandes corporações.

(C) uma ação organizacional planejada de modo sistemático, que possibilita a aquisição de habilidades motoras, atitudinais ou intelectuais, assim como o desenvolvimento de estratégias cognitivas que podem tornar o indivíduo mais apto a desempenhar suas funções atuais ou futuras.

(D) um conhecimento pessoal, específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado.

(E) uma preocupação específica sobre a necessidade das organizações adquirirem capacidade de coletar, organizar e disseminar informações somente dentro da empresa.

03. (SPTrans - Analista de Gestão Pleno – VUNESP) O conceito de que Treinamento e Desenvolvimento deve ser uma ação contínua, e não um evento que ocorre uma vez, traz, em seu bojo, uma mudança de mentalidade. A aprendizagem passa a ser uma ação continuada e que deve ser concretizada através de

- (A) treinamentos formais.
- (B) treinamentos informais.
- (C) educação reativa.
- (D) educação corporativa.
- (E) educação funcional.

Gabarito

01.D / 02.

Comentários

01. Resposta: D

Educação Corporativa é a aquisição da competência em empreender um forte processo de aprendizagem e gestão do conhecimento, de acordo com a visão e missão da instituição. Na Educação Corporativa temos os seguintes objetivos: desenvolver competências essenciais para o sucesso da empreitada, desenvolver a prática das atividades, alicerçar crenças e valores da instituição, enfatizar a cultura empresarial, desenvolver a cidadania para o sucesso da instituição. Por meio da Educação Corporativa há o estímulo da aprendizagem que favorece o autodesenvolvimento, a formação de lideranças eficazes e a disseminação da cultura no longo prazo. Com isso, é possível difundir o conceito de que o capital intelectual é o diferencial nas organizações, despertando a aptidão para o aprendizado.

02. Resposta: C

A educação corporativa trata-se de uma ação da organização devidamente planejada, que possibilita a aquisição de habilidades motoras, atitudinais ou intelectuais, assim como o desenvolvimento de estratégias cognitivas que podem tornar o indivíduo mais apto a desempenhar suas funções atuais ou futuras. Temo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização.

03. Resposta: D

Educação corporativa pode ser definida como uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento tendo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização. Educação corporativa é mais do que treinamento empresarial ou qualificação de mão-de-obra. Trata-se de articular coerentemente as competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa. Nesse sentido, práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas empresas e ao aumento da competitividade de seus produtos (bens ou serviços).

DOCUMENTOS ESCOLARES, ADMINISTRATIVOS E DE GESTÃO ESCOLAR

Os documentos escolares, administrativos e de gestão devem estar sob a guarda e a responsabilidade da secretaria da escola. A expedição dos documentos deverá sempre acontecer em duas vias devendo, uma ser arquivada na pasta do aluno interessado ou arquivo da secretaria da escola para posterior comprovação, se necessário.

Documentos Escolares

Ficha Individual

A ficha de acompanhamento individual é um instrumento de registro onde pode se verificar e avaliar de forma individual, contínua e diária, a evolução da aprendizagem de cada aluno. Nela contém os seus dados e informações complementares para este acompanhamento. É utilizada pelos professores, para acompanhar o progresso de cada um dos alunos.

Ficha de Aptidão Física

A ficha contempla informações sobre a capacidade dos alunos em realizar atividades físicas com vigor e disposição, relacionando com informações sobre desempenho atlético, à saúde (resistência cardiorrespiratória, a composição corporal, a aptidão músculo esquelético, a força muscular, a resistência muscular e a flexibilidade.), às habilidades (agilidade, o equilíbrio, a coordenação, a potência e o tempo de reação a um estímulo).

Uma prova de aptidão física tem o objetivo de verificar, mediante a execução de exercícios específicos, se o indivíduo possui as capacidades motoras indispensáveis para o posterior desempenho de determinadas atividades.

Boletim dos Alunos

É o documento de comunicação entre a escola e a família do aluno, referente ao aproveitamento escolar.

Todo aluno regularmente matriculado e frequentando receberá um boletim de acompanhamento do aproveitamento escolar e assiduidade bimestralmente.

O documento poderá ser retirado na Secretaria Escolar em até quinze dias após a data da entrega oficial, definida no calendário interno do educandário – após esta data, a entrega de boletins dar-se-á no próximo bimestre, devendo ser excluídos os boletins não retirados.

Histórico Escolar

Histórico Escolar é o documento que registra a vida escolar do aluno. Deve ser preenchido em duas vias, devidamente datado e assinado pelo Secretário Escolar e Diretor da unidade escolar, com seus respectivos carimbos, sendo uma via entregue ao aluno (em até trinta dias da apresentação do atestado de vaga ou na data da conclusão do Ensino Fundamental) e a outra arquivada nos seus assentamentos.

No cabeçalho, além dos dados da unidade escolar, como nome, número do ato legal de Autorização de Funcionamento do Educandário, endereço, telefone, devem constar os dados do aluno, o último ano cursado por ele e o amparo legal (preferencialmente apenas a LDB nº 9.394/96).

O registro das médias deve ser de acordo com os registros dos diários de classe e/ou das Atas de Resultados Finais. Em caso de históricos de alunos com série/ano concluídos em outro estabelecimento



de ensino, deve-se transcrever fielmente as informações (atenção especial a nomenclatura utilizada – série, ano, ciclo).

Deve-se registrar carga horária anual e a porcentagem total de frequência. O Histórico Escolar não deve conter rasuras, espaços em branco ou aplicação de corretivos.

Todos os esclarecimentos sobre a vida escolar do aluno devem ser apostilados no campo de observações do Histórico Escolar.

Certificado / Diploma

O certificado é utilizado para certificar conclusão de curso e será concedido ao aluno que concluiu com aproveitamento e assiduidade qualquer nível da educação básica - deve ser registrado junto ao protocolo específico de retirada da documentação pertinente à conclusão do Ensino Fundamental.

A diferença entre o certificado e o diploma é

- **Certificado:** é utilizado para certificar a conclusão de curso ou participação de eventos, congressos, seminários, simpósios, palestras;

- **Diploma:** é expedido quando o curso oferece uma habilitação profissional em áreas técnicas (pedagogia, direito, medicina, etc.).

No verso do certificado deverão constar as seguintes informações:

Certificado REGISTRADO sob livro/ano 20____, folha nº _____ - validade nacional de acordo com a LDB nº 9.394/96, Art. 24, inciso VII. Cidade, _____ de _____ de 20____.

Ass. do Responsável: _____

Protocolo Específico do Certificado do Ensino Fundamental

O “protocolo específico” é documento que deve ser arquivado na unidade escolar e dar-se-á da seguinte forma:

- Por ano letivo: todos os protocolos do ano deverão ser reunidos em um único livro e numerados em ordem crescente, com organização alfabética.

- Os protocolos do ano correspondente deverão ser encadernados para melhor organização.

Atestado de Vaga

É documento expedido pela secretaria da escola que garante vaga no curso especificado no requerimento, com prazo de validade estabelecido no próprio documento.

É de fundamental importância arquivar o atestado de vaga recebido da escola destino, no prontuário do aluno, uma vez que sua finalidade é assegurar a continuidade de estudos do aluno em situação de transferência.

Ele indica que há vaga na escola pretendida, porém não se traduz em documento hábil de comprovação de realização de matrícula em outro educandário.

Atestado de Frequência

Documento emitido para comprovar que o aluno está regularmente matriculado e frequentando as aulas na referida escola.

O atestado de frequência deve ser expedido quando solicitado pelos pais ou responsável legal, independente do motivo do pedido. No caso de transferência, deve-se orientar a família quanto à exigência da apresentação do atestado de vaga para expedição do processo de transferência.

Declaração de Matrícula

Geralmente é emitida antes que o aluno inicie frequência na escola. Ela declara que o aluno está regularmente matriculado na unidade educacional, mas não atesta a frequência. Deve ser expedida quando solicitada pelos pais ou responsável legal.

Requerimento

É o instrumento que serve para solicitar algo a uma autoridade do serviço público.

Não se envia requerimento a empresas comerciais ou a grêmios esportivos. Para estes casos, o pedido ou a solicitação é objeto de carta/ofício.

O requerimento é a solicitação sob o amparo da lei, mesmo que o motivo seja suposto. A petição é o pedido, sem certeza legal ou sem segurança quanto ao despacho favorável.

Quando concorrem duas ou mais pessoas, então teremos um abaixo-assinado (requerimento coletivo).

O requerimento admite invocação, porém não aceita fechos que não são os seus. Exemplos apropriados: Nestes termos; Aguarda deferimento; Espera deferimento.



Convite e Convocação

O convite está atrelado a aceitação facultativa, já a convocação, atrela-se ao aceite obrigatório. A convocação corresponde ao convite, mas tem o sentido de intimação, exigindo o comparecimento, devendo ser justificada a impossibilidade de fazê-lo. Já o convite é somente uma solicitação.

A convocação poderá ser realizada para cumprimento das atividades previstas em calendário escolar e da legislação vigente.

Cada escola deverá organizar o “livro de convocação”, no qual serão acostadas as mais diversas situações de convocação (dias gerenciados, formações, etc), com o objetivo de recolher as assinaturas dos interessados. Este livro deverá ficar guardado na secretaria escolar.

Calendário Escolar

A LDB nº 9.394/96 em seu Art. 24, Inciso I, determina que o ano letivo tenha duração mínima de 200 dias letivos e 800 horas/aula.

A Secretaria de Educação, mediante aprovação do Conselho Municipal de Educação define, em calendário, as datas de início e fim do ano letivo, bem como as datas de início e fim de bimestres, recessos e feriados escolares, além das datas de eventos comuns a toda a rede de ensino.

Com base no calendário geral, as escolas organizarão calendário próprio contendo as datas comemorativas e de homenagens específicas (às mães, aos pais, aos professores, etc), cronograma de entrega de notas, datas de conselhos de classe, reuniões pedagógicas, entrega de boletins e eventos diversos, respeitando-se o cumprimento fiel dos 200 dias letivos, ou seja, dia letivo é considerado com efetivo trabalho escolar que envolva atividades com alunos.

Diário de Classe

O Diário de Classe é um instrumento de gestão e de escrituração escolar que acompanha e controla o desenvolvimento da ação do professor.

Este documento relaciona todos os alunos matriculados por ano, série, ciclo ou etapa, turno e turma, registra o rendimento escolar, frequência, conteúdos programáticos, dias letivos e feriados. O Diário de Classe é o documento oficial que deve permanecer arquivado em todas as Secretarias Escolares. O Diário de Classe é composto por:

a) *Ficha de frequência*: deve ser preenchida com os dados do professor (nome completo), a frequência dos alunos e quantidade de faltas ao final de cada bimestre, além do número de aulas dadas (ou dias letivos). O professor deve registrar o nome completo dos alunos que vierem a ser admitidos no curso do ano letivo, registrar a data de admissão e anotar as frequências. Caso um aluno deixe de frequentar as aulas (transferência ou abandono), o nome do mesmo não deverá ser riscado – as faltas deverão ser atribuídas até que haja a comunicação, por parte da secretaria escolar, da transferência e, nos casos de abandono (30 dias letivos de infrequência), o professor deverá fazer tal anotação ao lado do nome do aluno, sem riscá-lo, e deixar de atribuir faltas.

Se o Secretário Escolar observar a falta, no diário de frequência de algum dos dados essenciais acima descritos, deverá comunicar o fato ao Diretor do Educandário, tendo o Professor presente, a fim de que se corrija o que se fizer necessário.

b) *Ficha de avaliação*: deve ter a assinatura do professor (e nome completo) e ser preenchida com as notas ou menções que traduzem o aprendizado do aluno - lembramos que as notas devem ser atribuídas conforme a lei que rege o sistema de avaliação. É importante que o professor registre no diário de avaliação a data e o conteúdo avaliado – lembramos que é obrigatória a Recuperação Paralela em todos os casos que o aluno tiver nota inferior à média. Se for da preferência do professor, poderá atribuir com caneta de cor diferente as notas abaixo de 7,0, a fim de ficar mais fácil a visualização e eliminação das notas mais baixas, para fins de média bimestral – ressaltamos que a média bimestral é resultado de soma exata e divisão exata – havendo a necessidade de aumentar a nota do aluno, isto deverá estar registrado no diário a título de menção. Informar também o total de faltas ao final de cada bimestre.

c) *Diário de conteúdo*: é documento importante, pois nele registra-se a evolução dos conteúdos programáticos trabalhados, as datas de provas, datas de recuperação paralela, realização de projetos, etc. As informações no diário de conteúdos devem ser feitas de forma objetiva, tipificando o conteúdo trabalhado e o período, uma vez que o plano de aula (ou planejamento) deve ser mantido em caderno específico, o qual poderá ter acompanhamento por parte da equipe pedagógica escolar. Deverá conter data e assinatura.



Alteração de Nome de Aluno ou de Profissional da Unidade Escolar

Com base nos dados da nova Certidão de Nascimento ou Casamento, o Secretário deverá registrar na ficha de matrícula do aluno (e no Sistema de Gerenciamento Escolar) ou no cadastro individual do profissional do educandário:

- a) O aluno _____ (nome anterior) a partir de _____ (data) passou a chamar-se _____ (nome atual) conforme _____ (documento oficial) expedido(a) em __/__/__.
- b) O servidor público municipal _____ (nome anterior) ocupante do cargo de _____ passou a chamar-se _____ (nome atual) conforme _____ (documento oficial) expedido (a) em __/__/__.

Carga Horária

A carga horária mínima é de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos e a jornada diária é pelo menos 4 horas por dia de segunda à sexta, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996⁹⁹ LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

[...]

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)

[...]

§ 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)

Visita Técnica

Esta atividade visa o encontro do estudante com o universo profissional, proporcionando aos participantes uma experiência e formação mais ampla. A realização das visitas é de extrema relevância para os alunos.

Matriz Curricular

A Matriz Curricular é um documento que conduz as matérias de ensino da escola, sendo o ponto de partida de sua organização pedagógica. É a partir da matriz onde se define que componentes curriculares serão ensinados na escola. Para a elaboração do Matriz Curricular é necessário seguir alguns passos importantes:

- Ter como embasamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
- Apresentar fundamentação teórica;
- Histórico do ensino das disciplinas;
- Os objetivos de aprendizagem (especificando o ano e o objetivo em relação ao que ensinar);
- Os conteúdos que serão trabalhados no período para alcançar essas expectativas, justificando cada um deles.
- Orientações didáticas e referências bibliográficas preferencialmente seguidas de sugestões de atividades e leituras complementares.

É de suma importância que os profissionais pertencentes ao processo educativo, saibam o quanto essa experiência de construção da matriz curricular de forma coletiva se torna rica, porém, depois de construída, dever ser compreendida e adaptada de acordo com a realidade de cada escola.

Documentos Administrativos

Fazem parte do rol de Documentos Administrativos

- Documento legal de criação da Unidade Escolar (legislação pertinente).

⁹⁹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 06.03.2019.



- Livros de protocolos: Registro de entrada e saída de documentos (transferências) e correspondências, com data e assinatura de quem os recebeu. Pasta de inventário de equipamento e material permanente (bens): Registro de todos os equipamentos e materiais permanentes da escola.

- Coletânea de Legislação pertinente à área da educação.

- Constituição Federal e Estadual; Lei Orgânica; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; Resoluções; Pareceres e Indicações do Conselho Municipal de Educação; Conselho Nacional de Educação; Estatuto da Criança e do Adolescente; Estatuto do Servidor; Lei Complementar - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação, além de publicações referentes às normas de administração de pessoal.

- Atas: Registro dos resultados finais por aluno: rendimento escolar (aprovado, reprovado, evadido), notas ou menções durante o ano letivo (atas de conselho de classe). Registro da regularização da vida escolar do aluno, como: complementação de estudos, avanço progressivo, classificação, reclassificação, aceleração, aproveitamento de estudos e progressão parcial, conselho de classe. Registro das reuniões realizadas pelo colegiado e assembleias.

- Livro de registros de emissão (retirada) de históricos escolares de alunos que concluíram o Ensino Fundamental.

- Livro Ponto de funcionários: Registro da frequência diária dos funcionários lotados na escola.

- Relatório do quadro de faltas dos funcionários.

- Censo Escolar.

- Movimento Bimestral: registro da quantidade de alunos por turma/turno/sexo da escola no início e no final de cada bimestre.

- Relatório de Frequência Escolar do Programa Bolsa Família.

- Relatório dos alunos que são beneficiados pelo transporte escolar. Ficha cadastral dos funcionários da escola.

- Relatório de controle de estoque e pedido da Alimentação Escolar.

- Arquivo da Carta de Apresentação dos Estágios realizados no educandário.



Qualidades técnicas do secretário: uso do computador: internet, Microsoft Office: Excel, Power Point e Word.

Caro(a) Candidato(a), este assunto já foi abordado na matéria: “Conhecimentos Básicos de Informática”.



Ofício e memorando.

O Padrão Ofício

Com o objetivo de uniformizá-los, deve-se adotar nomenclatura e diagramação únicas, que sigam o que chamamos de padrão ofício. A distinção básica anterior entre os três eram:

- Aviso: era expedido exclusivamente por Ministros de Estado, para autoridades de mesma hierarquia;
- Ofício: era expedido para e pelas demais autoridades; e
- Memorando: era expedido entre unidades administrativas de um mesmo órgão.

A seguir, será apresentada a estrutura do padrão ofício, de acordo com a ordem com que cada elemento aparece no documento oficial.

Partes do Documento no Padrão Ofício

Cabeçalho: é utilizado apenas na primeira página do documento, centralizado na área determinada pela formatação. No cabeçalho deverão constar os seguintes elementos:

a) Brasão de Armas da República: no topo da página. Não há necessidade de ser aplicado em cores. O uso de marca da instituição deve ser evitado na correspondência oficial para não se sobrepor ao Brasão de Armas da República;

b) Nome do órgão principal;

c) nomes dos órgãos secundários, quando necessários, da maior para a menor hierarquia;

d) Espaçamento: entrelinhas simples (1,0).

Exemplo:



Os dados do órgão, tais como endereço, telefone, endereço de correspondência eletrônica, sítio eletrônico oficial da instituição, podem ser informados no rodapé do documento, centralizados.

Identificação do Expediente

Os documentos oficiais devem ser identificados da seguinte maneira:

- a) Nome do documento: tipo de expediente por extenso, com todas as letras maiúsculas;
- b) Indicação de numeração: abreviatura da palavra “número”, padronizada como No;
- c) Informações do documento: número, ano (com quatro dígitos) e siglas usuais do setor que expede o documento, da menor para a maior hierarquia, separados por barra (/);
- e) Alinhamento: à margem esquerda da página.

Exemplo: OFÍCIO No 652/2018/SAA/SE/MT

Local e Data do Documento

Na grafia de datas em um documento, o conteúdo deve constar da seguinte forma:

- Composição: local e data do documento;
- Informação de local: nome da cidade onde foi expedido o documento, seguido de vírgula. Não se deve utilizar a sigla da unidade da federação depois do nome da cidade;
- Dia do mês: em numeração ordinal se for o primeiro dia do mês e em numeração cardinal para os demais dias do mês. Não se deve utilizar zero à esquerda do número que indica o dia do mês;
- Nome do mês: deve ser escrito com inicial minúscula;
- Pontuação: coloca-se ponto-final depois da data; e
- Alinhamento: o texto da data deve ser alinhado à margem direita da página.

Exemplo:

Brasília, 2 de fevereiro de 2018

Endereçamento

É a parte do documento que informa quem receberá o expediente.

Nele deverão constar os seguintes elementos:

- Vocativo: na forma de tratamento adequada para quem receberá o expediente (ver subitem “4.1 Pronomes de tratamento”);
- Nome: nome do destinatário do expediente;
- Cargo: cargo do destinatário do expediente;
- Endereço: endereço postal de quem receberá o expediente, dividido em duas linhas:
 - a) primeira linha: informação de localidade/logradouro do destinatário ou, no caso de ofício ao mesmo órgão, informação do setor;
 - b) segunda linha: CEP e cidade/unidade da federação, separados por espaço simples. Na separação entre cidade e unidade da federação pode ser substituída a barra pelo ponto ou pelo travessão. No caso de ofício ao mesmo órgão, não é obrigatória a informação do CEP, podendo ficar apenas a informação da cidade/unidade da federação; e
- Alinhamento: à margem esquerda da página.

O pronome de tratamento no endereçamento das comunicações dirigidas às autoridades tratadas por Vossa Excelência terá a seguinte forma: “A Sua Excelência o Senhor” ou “A Sua Excelência a Senhora”.

Quando o tratamento destinado ao receptor for Vossa Senhoria, o endereçamento a ser empregado é “Ao Senhor” ou “À Senhora”. Ressalte-se que não se utiliza a expressão “A Sua Senhoria o Senhor” ou “A Sua Senhoria a Senhora”.

Exemplo:

<i>A Sua Excelência o Senhor</i> [Nome]	<i>À Senhora</i> [Nome]	<i>Ao Senhor</i> [Nome]
<i>Ministro de Estado da Justiça</i>	<i>Diretora de Gestão de Pessoas</i>	<i>Chefe da Seção de Compras Esplanada dos</i>
<i>Ministérios Bloco T SAUS Q. 3 Lote 5/6 Ed Sede I</i>	<i>Diretoria de Material, Seção 70064-900 Brasília/DF</i>	<i>70070-030 Brasília. DF</i>

Assunto

O assunto deve dar uma ideia geral do que trata o documento, de forma sucinta. Ele deve ser grafado da seguinte maneira:

- Título: a palavra Assunto deve anteceder a frase que define o conteúdo do documento, seguida de dois-pontos;
- Descrição do assunto: a frase que descreve o conteúdo do documento deve ser escrita com inicial maiúscula, não se deve utilizar verbos e sugere-se utilizar de quatro a cinco palavras;
- Destaque: todo o texto referente ao assunto, inclusive o título, deve ser destacado em negrito;
- Pontuação: coloca-se ponto-final depois do assunto; e
- Alinhamento: à margem esquerda da página.

Exemplo: Assunto: *Encaminhamento do Relatório de Gestão julho/2018.* Assunto: *Aquisição de computadores.*

Texto do Documentos

deve seguir a seguinte padronização de estrutura:

I - nos casos em que não seja usado para encaminhamento de documentos, o expediente deve conter a seguinte estrutura:

a) introdução: em que é apresentado o objetivo da comunicação. Evite o uso das formas: Tenho a honra de, Tenho o prazer de, Cumpre-me informar que. Prefira empregar a forma direta: Informo, Solicito, Comunico;

b) desenvolvimento: em que o assunto é detalhado; se o texto contiver mais de uma ideia sobre o assunto, elas devem ser tratadas em parágrafos distintos, o que confere maior clareza à exposição; e

c) conclusão: em que é afirmada a posição sobre o assunto.

II - quando forem usados para encaminhamento de documentos, a estrutura é modificada:

a) introdução: deve iniciar com referência ao expediente que solicitou o encaminhamento. Se a remessa do documento não tiver sido solicitada, deve iniciar com a informação do motivo da comunicação, que é encaminhar, indicando a seguir os dados completos do documento encaminhado (tipo, data, origem ou signatário e assunto de que se trata) e a razão pela qual está sendo encaminhado;

b) desenvolvimento: se o autor da comunicação desejar fazer algum comentário a respeito do documento que encaminha, poderá acrescentar parágrafos de desenvolvimento. Caso contrário, não há parágrafos de desenvolvimento em expediente usado para encaminhamento de documentos.

III - tanto na estrutura I quanto na estrutura II, o texto do documento deve ser formatado da seguinte maneira:

- a) alinhamento: justificado;
- b) espaçamento entre linhas: simples;
- c) parágrafos:
 - espaçamento entre parágrafos: de 6 pontos após cada parágrafo;
 - recuo de parágrafo: 2,5 cm de distância da margem esquerda;
 - numeração dos parágrafos: apenas quando o documento tiver três ou mais parágrafos, desde o primeiro parágrafo. Não se numeram o vocativo e o fecho;
- d) fonte: Calibri ou Carlito;
 - corpo do texto: tamanho 12 pontos;
 - citações recuadas: tamanho 11 pontos;

- notas de Rodapé: tamanho 10 pontos;
- e) símbolos: para símbolos não existentes nas fontes indicadas, pode-se utilizar as fontes *Symbol* e *Wingdings*;

Exemplo:

Em resposta ao Ofício no 12, de 1o de fevereiro de 2018, encaminho cópia do Ofício no 34, de 3 de abril de 2018, da Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas, que trata da requisição do servidor Fulano de Tal.

Encaminho, para exame e pronunciamento, cópia do Ofício no 12, de 1o de fevereiro de 2018, do Presidente da Confederação Nacional da Indústria, a respeito de projeto de modernização de técnicas agrícolas na região Nordeste.

Fecho para Comunicações

Objetiva, além da finalidade óbvia de arrematar o texto, saudar o destinatário. Os modelos para fecho anteriormente utilizados foram regulados pela Portaria no 1, de 1937, do Ministério da Justiça, que estabelecia quinze padrões.

Com o objetivo de simplificá-los e uniformizá-los, é estabelecido o emprego de somente dois fechos diferentes para todas as modalidades de comunicação oficial:

- Para autoridades de hierarquia superior a do remetente, inclusive o Presidente da República:

Exemplo: *Respeitosamente*

- Para autoridades de mesma hierarquia, de hierarquia inferior ou demais casos.

Exemplo: *Atenciosamente*

Ficam excluídas dessa fórmula as comunicações dirigidas a autoridades estrangeiras, que atendem a rito e tradição próprios. O fecho da comunicação deve ser formatado da seguinte maneira:

- alinhamento: alinhado à margem esquerda da página;
- reco de parágrafo: 2,5 cm de distância da margem esquerda;
- espaçamento entre linhas: simples;
- espaçamento entre parágrafos: de 6 pontos após cada parágrafo; e
- não deve ser numerado.

Identificação do Signatário

Excluídas as comunicações assinadas pelo Presidente da República, todas as demais comunicações oficiais devem informar o signatário segundo o padrão:

- nome: nome da autoridade que as expede, grafado em letras maiúsculas, sem negrito. Não se usa linha acima do nome do signatário;

- cargo: cargo da autoridade que expede o documento, redigido apenas com as iniciais maiúsculas. As preposições que liguem as palavras do cargo devem ser grafadas em minúsculas; e

- alinhamento: a identificação do signatário deve ser centralizada na página.

Para evitar equívocos, recomenda-se não deixar a assinatura em página isolada do expediente. Transfira para essa página ao menos a última frase anterior ao fecho.

Exemplo:

(espaço para assinatura) NOME
Ministro de Estado Chefe da Casa Civil da Presidência da República

(espaço para assinatura) NOME
Coordenador-Geral de Gestão de Pessoas

Numeração de Páginas

É obrigatória apenas a partir da segunda página da comunicação. Ela deve ser centralizada na página e obedecer à seguinte formatação:

- posição: no rodapé do documento, ou acima da área de 2 cm da margem inferior; e
- fonte: Calibri ou Carlito.



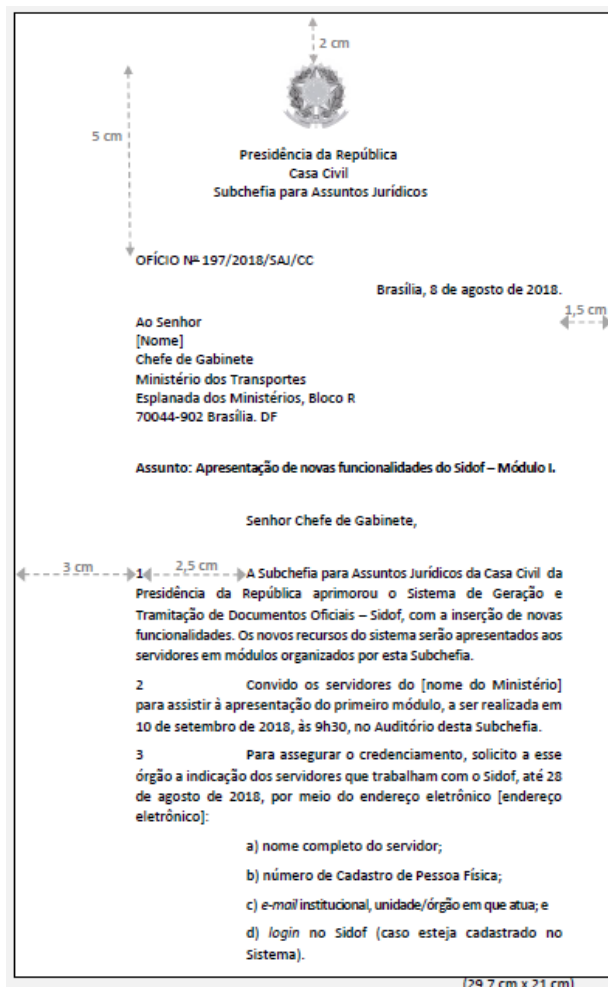
Formatação e Apresentação

Os documentos do padrão ofício devem obedecer à seguinte formatação:

- tamanho do papel: A4 (29,7 cm x 21 cm);
- margem lateral esquerda: no mínimo, 3 cm de largura;
- margem lateral direita: 1,5 cm;
- margens superior e inferior: 2 cm;
- área de cabeçalho: na primeira página, 5 cm a partir da margem superior do papel;
- área de rodapé: nos 2 cm da margem inferior do documento;
- impressão: na correspondência oficial, a impressão pode ocorrer em ambas as faces do papel. Nesse caso, as margens esquerda e direita terão as distâncias invertidas nas páginas pares (margem espelho);
- cores: os textos devem ser impressos na cor preta em papel branco, reservando-se, se necessário, a impressão colorida para gráficos e ilustrações;
- destaques: para destaques deve-se utilizar, sem abuso, o negrito. Deve-se evitar destaques com uso de itálico, sublinhado, letras maiúsculas, sombreado, sombra, relevo, bordas ou qualquer outra forma de formatação que afete a sobriedade e a padronização do documento;
- palavras estrangeiras: palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- arquivamento: dentro do possível, todos os documentos elaborados devem ter o arquivo de texto preservado para consulta posterior ou aproveitamento de trechos para casos análogos. Deve ser utilizado, preferencialmente, formato de arquivo que possa ser lido e editado pela maioria dos editores de texto utilizados no serviço público, tais como DOCX, ODT ou RTF.
- nome do arquivo: para facilitar a localização, os nomes dos arquivos devem ser formados da seguinte maneira:
tipo do documento + número do documento + ano do documento (com 4 dígitos) + palavras-chaves do conteúdo.

Exemplo: *Ofício 123_2018_relatório produtividade anual*

Exemplos de Ofício



2 cm

5 cm

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

OFÍCIO Nº 197/2018/SAJ/CC

Brasília, 8 de agosto de 2018.

1,5 cm

Ao Senhor
[Nome]
Chefe de Gabinete
Ministério dos Transportes
Esplanada dos Ministérios, Bloco R
70044-902 Brasília. DF

Assunto: Apresentação de novas funcionalidades do Sidof – Módulo I.

Senhor Chefe de Gabinete,

3 cm

2,5 cm

1

A Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República aprimorou o Sistema de Geração e Tramitação de Documentos Oficiais – Sidof, com a inserção de novas funcionalidades. Os novos recursos do sistema serão apresentados aos servidores em módulos organizados por esta Subchefia.

2

Convido os servidores do [nome do Ministério] para assistir à apresentação do primeiro módulo, a ser realizada em 10 de setembro de 2018, às 9h30, no Auditório desta Subchefia.

3

Para assegurar o credenciamento, solicito a esse órgão a indicação dos servidores que trabalham com o Sidof, até 28 de agosto de 2018, por meio do endereço eletrônico [endereço eletrônico]:

- a) nome completo do servidor;
- b) número de Cadastro de Pessoa Física;
- c) e-mail institucional, unidade/órgão em que atua; e
- d) login no Sidof (caso esteja cadastrado no Sistema).

(29,7 cm x 21 cm)



2 cm

4 Caso o servidor ainda não seja cadastrado no Sistema, será necessário o envio de autorização da chefia imediata. O envio das informações solicitadas acima é fundamental para garantir a inscrição do servidor no evento.

Atenciosamente,

(espaço para assinatura)

[NOME DO SIGNATÁRIO]
[Cargo do Signatário]

2

2 cm [Endereço] – Telefone: (xx) xxxx-xxxx
CEP 00000-000 Cidade/UF – <http://www.xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.gov.br>



	2 cm	
5 cm	[Nome do Ministério] [Secretaria/Diretoria] [Departamento/Setor/Entidade]	1,5 cm
	OFÍCIO Nº 10.457/2018/MDH	
		Brasília, 3 de março de 2018.
	A Sua Excelência o Senhor [Nome] Ministro de Estado Esplanada dos Ministérios, Bloco X 70064-900 Brasília/DF	
3 cm		
	Assunto: Debates sobre o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência.	
	Senhor Ministro,	
	← 2,5 cm →	
	Convido Vossa Excelência a participar do lançamento do Ciclo de Debates sobre a Execução do Plano Nacional da Pessoa com Deficiência, a ser realizado em 15 de março de 2018, às 9 horas, no Auditório da Escola Nacional de Administração Pública (Enap), no Setor de Áreas Isoladas Sul, em Brasília.	
	O debate inicial faz parte de uma sequência de cinco encontros, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das diversas ações contidas no referido Plano.	
	Atenciosamente,	
	(espaço para assinatura)	
	[NOME DO SIGNATÁRIO] [Ministro de Estado]	



2 cm

5 cm

[Nome do órgão]
[Secretaria/Departamento]
[Setor/Entidade]
[Endereço]

OFÍCIO Nº 257/2018/CODOC/CC

Brasília, 3 de março de 2018.

À Senhora
[Nome]
Diretora de Tecnologia da Presidência da República
Palácio do Planalto, Anexo II, Ala B, sala 100
Brasília/DF

Assunto: Criação de sistema.

Senhora Diretora,

3 cm 2,5 cm 1,5 cm

Solicito a criação de *software* para mensurar os índices de produtividade no âmbito desta Coordenação-Geral, de modo a disponibilizar informações gerenciais completas para todos os cadastros, tais como dados quantitativos de tempo de entrada e conclusão de tarefas, por usuário, por equipe, por tipo de ato, além de dados quantitativos e gráficos referentes às tarefas atribuídas e concluídas por usuário em determinado período de tempo e outras informações que possibilitem a produção de relatórios gerenciais, conforme especificação completa em anexo.

Respeitosamente,
(espaço para assinatura)

[NOME DO SIGNATÁRIO]
[Cargo do Signatário]

Mín. 2 cm

Memorando ou Comunicação Interna

O Memorando é a modalidade de comunicação entre unidades administrativas de um mesmo órgão, que podem estar hierarquicamente em mesmo nível ou em nível diferente. Trata-se, portanto, de uma forma de comunicação eminentemente interna.

Pode ter caráter meramente administrativo, ou ser empregado para a exposição de projetos, ideias, diretrizes etc. a serem adotados por determinado setor do serviço público.

Sua característica principal é a agilidade. A tramitação do memorando em qualquer órgão deve pautar-se pela rapidez e pela simplicidade de procedimentos burocráticos. Para evitar desnecessário aumento do número de comunicações, os despachos ao memorando devem ser dados no próprio documento e,



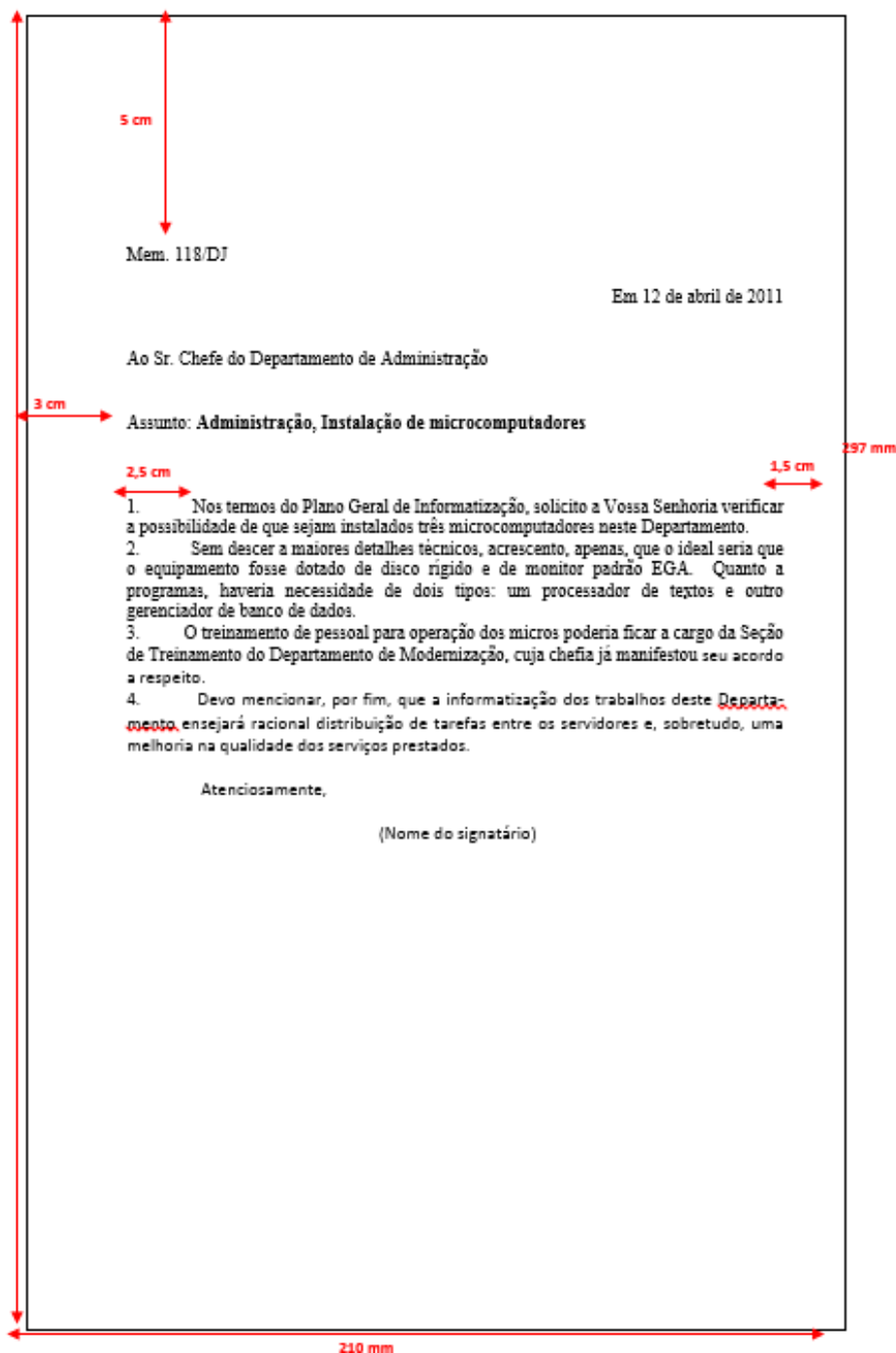
no caso de falta de espaço, em folha de continuação. Esse procedimento permite formar uma espécie de processo simplificado, assegurando maior transparência a tomada de decisões, e permitindo que se historicize o andamento da matéria tratada no memorando.

Quanto a sua forma, o memorando segue o modelo do padrão ofício, com a diferença de que seu destinatário deve ser mencionado pelo cargo que ocupa. Exemplos:

Ao Sr. Chefe do Departamento de Administração

Ao Sr. Subchefe para Assuntos Jurídicos.

Modelo de Memorando



5 cm

Mem. 118/DJ

Em 12 de abril de 2011

Ao Sr. Chefe do Departamento de Administração

3 cm

Assunto: **Administração, Instalação de microcomputadores**

2,5 cm

1,5 cm

297 mm

1. Nos termos do Plano Geral de Informatização, solicito a Vossa Senhoria verificar a possibilidade de que sejam instalados três microcomputadores neste Departamento.
2. Sem descer a maiores detalhes técnicos, acrescento, apenas, que o ideal seria que o equipamento fosse dotado de disco rígido e de monitor padrão EGA. Quanto a programas, haveria necessidade de dois tipos: um processador de textos e outro gerenciador de banco de dados.
3. O treinamento de pessoal para operação dos micros poderia ficar a cargo da Seção de Treinamento do Departamento de Modernização, cuja chefia já manifestou seu acordo a respeito.
4. Devo mencionar, por fim, que a informatização dos trabalhos deste Departamento ensejará racional distribuição de tarefas entre os servidores e, sobretudo, uma melhoria na qualidade dos serviços prestados.

Atenciosamente,

(Nome do signatário)

210 mm



Arquivar documentos.

Consiste na guarda do documento no local devido (pasta suspensa, prateleira, caixa), de acordo com a classificação dada. Nesta fase deve-se ter muita atenção, pois um documento arquivado erroneamente poderá ficar perdido, sem possibilidades de recuperação quando solicitado posteriormente.

Rotinas Correspondentes às Operações de Arquivamento

1. Verificar a existência de antecedentes (documentos que tratam do mesmo assunto);
2. Reunir os antecedentes, colocando-os em ordem cronológica decrescente, sendo o documento com data mais recente em primeiro lugar e assim sucessivamente;
3. Ordenar os documentos que não possuem antecedentes, de acordo com a ordem estabelecida (cronológica, alfabética, geográfica ou outra), formando dossiês. Verificar a existência de cópias, eliminando-as. Caso o original não exista, manter uma única cópia;
4. Fixar cuidadosamente os documentos às capas apropriadas com prendedores plásticos, com exceção dos processos e volumes que, embora inseridos nas pastas suspensas, permanecem soltos para facilitar o manuseio;
5. Arquivar os documentos nos locais devidos, identificando de maneira visível as pastas suspensas, gavetas e caixas;
6. Manter reunida a documentação seriada, como por exemplo boletins e atas, em caixas apropriadas, procedendo o registro em uma única folha de referência, arquivada em pasta suspensa, no assunto correspondente, repetindo a operação sempre que chegar um novo número.

Etapas dos Arquivamentos:

- 1) Inspeção - verificar se é um documento para arquivamento
- 2) Estudos - leitura cuidadosa do documento para verificar a entrada dela
- 3) Classificação - Determinação da entrada
- 4) Codificação - colocar no documento o código que irá identifica-lo
- 5) Ordenação - como será disposto o documento
- 6) Guarda - é a ação de guardar no lugar adequado e definido nas etapas anteriores.

A Inspeção e Ordenação são as operações que possibilitam o arquivamento correto dos documentos.

Inspeção

Consiste no exame do(s) documento(s) para verificar se o(s) mesmo(s) se destina(m) realmente ao arquivamento, se possui(em) anexo(s) e se a classificação atribuída será mantida ou alterada.

Ordenação

Consiste na reunião dos documentos classificados sob um mesmo assunto. A ordenação tem por objetivo agilizar o arquivamento, minimizando a possibilidade de erros. Além disso, estando ordenados adequadamente, será possível manter reunidos todos os documentos referentes a um mesmo assunto, organizando-os previamente para o arquivamento. Neste sentido, podemos definir a Ordenação como a forma de disposição dos documentos.

Após a ordenação, os documentos classificados sob o mesmo código formarão dossiês acondicionados em capas apropriadas com prendedores plásticos, com exceção dos processos e volumes. Os dados referentes ao seu conteúdo (código, assunto e, se for o caso, nome de pessoa, órgão, firma ou lugar) serão registrados na capa de forma a facilitar sua identificação. Os dossiês, processos e volumes serão arquivados em pastas suspensas ou em caixas, de acordo com suas dimensões. Esta operação possibilita:

– Racionalizar o arquivamento, uma vez que numa mesma pasta poderão ser arquivados vários dossiês correspondentes ao mesmo grupo ou subclasse, diminuindo, assim, o número de pastas.

Exemplo:

Pasta: 061 – PRODUÇÃO EDITORIAL

Dossiês: 061.1 – EDITORAÇÃO. PROGRAMAÇÃO VISUAL

061.2 – DISTRIBUIÇÃO. PROMOÇÃO. DIVULGAÇÃO

– Organizar internamente cada pasta, separando os documentos referentes a cada pessoa, órgão, firma ou lugar, sempre que a quantidade de documentos justificar e desde que relativos a um mesmo assunto.

Exemplo:

Pasta: 021.2 – EXAMES DE SELEÇÃO

Dossiês: Será criado um dossiê para cada tipo de exame e título de concurso, ordenados alfabeticamente.

A **Retirada e Controle (empréstimo)**: esta operação ocorre quando processos, dossiês ou outros documentos são retirados do arquivo para:

- Empréstimo aos usuários;
- Prestar informações;
- Efetuar uma juntada.

Nesta fase é importante o controle de retirada, efetuado por meio do recibo de empréstimo (ver item 2.3), no qual são registradas informações sobre processos, dossiês ou outros documentos retirados, além do setor, nome, assinatura do servidor responsável pela solicitação e, posteriormente, a data da devolução do documento. O recibo de empréstimo tem como finalidade controlar o prazo para devolução do documento e servir como indicador de sua frequência de uso, fator determinante para o estabelecimento dos prazos para sua transferência e recolhimento.

Por meio desse controle é possível informar com precisão e segurança a localização do(s) documento(s) retirado(s).

O recibo de empréstimo é preenchido em duas vias, sendo:

- 1ª via: tal como guia-fora substitui o documento na pasta de onde foi retirado, devendo ser eliminada quando da devolução do documento;
- 2ª via: arquivada em fichário à parte, em ordem cronológica, para controle e cobrança, quando vencido o prazo de devolução.

Questões

01. (TCE/ES - Analista Administrativo - Arquivologia - CESPE) Assinale a opção que apresenta a ordem cronológica correta das operações realizadas na organização dos documentos de arquivo.

- (A) classificação, arquivamento e ordenação
- (B) ordenação, classificação e arquivamento
- (C) classificação, ordenação e arquivamento
- (D) arquivamento, ordenação e classificação
- (E) ordenação, arquivamento e classificação

02. (CNMP - Técnico do CNMP - FCC) A operação de reunir os documentos classificados sob um mesmo assunto corresponde a:

- (A) Ordenação.
- (B) Arquivamento.
- (C) Estudo.
- (D) Codificação.
- (E) Inspeção.

03. (DPE/TO - Assistente de Defensoria Pública - UFT) A ordenação corresponde à disposição dos documentos em pastas e destas dentro de arquivos. A escolha da forma de ordenação depende muito da natureza dos documentos. São métodos básicos de ordenação, EXCETO:

- (A) Ordenação alfabética
- (B) Ordenação cronológica
- (C) Ordenação aleatória
- (D) Ordenação geográfica

04. (MEC - Agente Administrativo - CESPE) Arquivamento é o conjunto das operações de acondicionamento e armazenamento de documentos.

- () Certo () Errado

05. (UFPA - Técnico em Arquivo - UFPA/2017) A classificação é uma das atividades do processo de gestão de documentos arquivísticos, o qual inclui procedimentos e rotinas específicas que possibilitam maior eficiência e agilidade no gerenciamento e controle das informações. Com base nesta definição, analise a questão

Uma vez classificado e tramitado, o documento deverá ser arquivado, obedecendo às seguintes operações:

- (A) Inspeção, higienização e arquivamento.
- (B) Higienização, ordenação e arquivamento.
- (C) Indexação, inspeção e arquivamento.
- (D) Organização, ordenação e arquivamento.
- (E) Inspeção, ordenação e arquivamento.

06. Uma das principais importâncias do arquivamento é a facilidade de localização dos documentos quando necessários. Caso haja arquivamento errôneo, será muito difícil recuperá-lo posteriormente e, para evitar esse problema, são estabelecidas rotinas correspondentes à operação de arquivamento.

Analise as rotinas seguintes com vistas a identificar sua correspondência com as de arquivamento.

I Verificar a existência de antecedentes (documentos que tratam do mesmo assunto).

II Preencher a(s) folha(s) de referência para os assuntos secundários.

III Ler o documento, identificando o assunto principal e o(s) secundário(s) de acordo com seu conteúdo.

IV Fixar, cuidadosamente, os documentos às capas apropriadas com prendedores plásticos, com exceção dos processos e volumes que, embora inseridos nas pastas suspensas, permanecem soltos para facilitar o manuseio.

As rotinas consideradas de arquivamento estão presentes nos itens

- (A) I e IV.
- (B) III e IV.
- (C) II e III.
- (D) I e II.

07. Com relação às técnicas de arquivo e ao controle de documentos, existe um procedimento utilizado cuja orientação é a de que, a partir da análise do organismo produtor de documentos de arquivo, devem ser criadas categorias relativas às funções e atividades detectadas, estejam elas configuradas ou não em estruturas específicas, como departamentos, divisões, etc. Esse procedimento realizado na organização de um arquivo é denominado

- (A) ordenação.
- (B) classificação
- (C) análise documental.
- (D) identificação documental.

08. A codificação dos documentos é realizada para facilitar a organização do arquivo, que passa a ter códigos específicos indicativos de localização, categoria, número, local de procedência, objeto ou tema, entre outros elementos. A partir dessa codificação, o procedimento responsável por estabelecer um ou mais critérios que determinam a disposição física de um dado conjunto de documentos é denominado

- (A) identificação documental.
- (B) classificação.
- (C) análise documental.
- (D) ordenação.

Gabarito

01 C / 02. A / 03. C / 04. Certo / 05. E / 06. A / 07. B / 08. D

Comentários

01. Resposta: C

A classificação é a ação intelectual de elaboração de esquemas para o agrupamento de documentos; a ordenação é a forma de disposição dos documentos dentro desses esquemas; e o arquivamento é a ação física de armazenar e acondicionar os documentos conforme as atividades anteriores.

02. Resposta: A

Ordenação quanto à sua classificação intelectual. Ou seja, ordenando, organizando os arquivos sob o mesmo tema, mesmo assunto, mesma data, mesmo nome, logo mesmo atributo. Quando se fala em reunir fisicamente, pense em ordenação.

03. Resposta: C

Podem ser ordenados os documentos por meio dos seguintes métodos:

- Alfabético
- Geográfico;
- Cronológico;
- Ideográfico (por assuntos).

04. Resposta: Certo

Arquivamento: conjunto das operações de acondicionamento e armazenamento de documentos. Segundo o Dicionário de Termo de Arquivologia (Arquivo Nacional) o Arquivamento é:

1. Sequência de operações intelectuais e físicas que visam à guarda ordenada de documentos.
2. Ação pela qual uma autoridade determina a guarda de um documento, cessada a sua tramitação.

05. Resposta: E

Uma vez classificado e tramitado, o documento deverá ser arquivado, obedecendo às seguintes operações: Inspeção, ordenação e arquivamento.

06. Resposta: A

1. Verificar a existência de antecedentes (documentos que tratam do mesmo assunto);
2. Reunir os antecedentes, colocando-os em ordem cronológica decrescente, sendo o documento com data mais recente em primeiro lugar e assim sucessivamente;
3. Ordenar os documentos que não possuem antecedentes, de acordo com a ordem estabelecida (cronológica, alfabética, geográfica ou outra), formando dossiês. Verificar a existência de cópias, eliminando-as. Caso o original não exista, manter uma única cópia;
4. Fixar cuidadosamente os documentos às capas apropriadas com prendedores plásticos, com exceção dos processos e volumes que, embora inseridos nas pastas suspensas, permanecem soltos para facilitar o manuseio;
5. Arquivar os documentos nos locais devidos, identificando de maneira visível as pastas suspensas, gavetas e caixas;
6. Manter reunida a documentação seriada, como por exemplo boletins e atas, em caixas apropriadas, procedendo o registro em uma única folha de referência, arquivada em pasta suspensa, no assunto correspondente, repetindo a operação sempre que chegar um novo número.

07. Resposta: B

A Classificação Documental é o esquema elaborado a partir do estudo das estruturas e funções da instituição e análise do arquivo por ela produzido, pelo qual se distribuem os documentos em classes, de acordo com métodos de arquivamento específicos.

08. Resposta: D

Ordenação: consiste na reunião dos documentos classificados sob um mesmo assunto. A ordenação tem por objetivo agilizar o arquivamento, minimizando a possibilidade de erros. Além disso, estando ordenados adequadamente, será possível manter reunidos todos os documentos referentes a um mesmo assunto, organizando-os previamente para o arquivamento. Neste sentido, podemos definir a Ordenação como a forma de disposição dos documentos.

**Manejar correspondência.**

Considera-se correspondência toda e qualquer forma de comunicação escrita, produzida e destinada a pessoas jurídicas ou físicas, bem como aquela que se processa entre órgãos e servidores de uma instituição.



Classificação das Correspondências

A correspondência confidencial ou secreta nunca deve ser aberta, mas sim conduzida diretamente à direção. É conveniente, contudo, registrar a sua entrada, de preferência em livro próprio.

A correspondência particular, como é lógico, também não deve ser aberta, mas sim dirigida aos respectivos destinatários.

A correspondência dita patente, é que vai entrar no circuito de tratamento.

A abertura da correspondência é importante referir a forma como se faz e os cuidados a ter para evitar a inutilização do conteúdo. Antes de se abrir as cartas deve-se colocar o conteúdo para um dos cantos dos sobrescritos e em seguida abre-se pelas arestas opostas. Isto porque as cartas são normalmente mal dobradas e quando são inseridas nos subscritos ficam, por vezes, coladas no interior. A abertura pode ser:

- a) Manual;
- b) Máquinas.

Registo das Entradas

Nas grandes empresas, esta fase da correspondência concentra-se num só departamento.

Tiram-se cópias dos originais recebidos, para um exemplar ficar no departamento e o outro seguir para o respectivo destino. Mas a tiragem das cópias não pode ser feita sem antes ser colocado o respectivo carimbo da entrada contendo a data e o número da entrada.

Nos serviços públicos e nas empresas mais tradicionalistas, utiliza-se o Livro de Registo para a correspondência recebida.

É comum haver um livro só para a entrada de correspondência e outro apenas para a saída de correspondência

Veja um exemplo das colunas a serem colocadas no livro de registo de correspondência recebida.

Ordem	Data Corresp.	Data Entrada	Entidade	Assunto	Observações

Distribuição

A distribuição da correspondência pode ser feita de diversas formas, mas sempre de forma a poder ser controlada. E, para esse efeito utiliza-se o chamado livro de protocolo. Muitas vezes é utilizada uma guia de remessa de documentos que os descreve e agrupa por destinos, acompanhando-os até à recepção. Então, é assinado um duplicado que comprova a entrega.

Depois de ser lida, a correspondência deve ser convenientemente tratada. O que significa que:

- Se não for necessário dar sequência ao assunto, a correspondência vai imediatamente para o arquivo, com a devida indicação no canto superior esquerdo e a assinatura do ordenante;
- Se é necessária uma resposta, devem ser feitas as anotações necessárias para a sua execução ou, então, se for o caso, o próprio destinatário encarregar-se-á de a escrever.

Não esquecer que:

- Toda a correspondência urgente deve ter uma resposta imediata;
- Não se deve adiar a resolução de assuntos pendentes, tornando-os eternamente esquecidos.

A execução de uma carta resposta implica disponibilidade de tempo e disponibilidade mental.

Portanto, a redação da carta deve ser executada por uma pessoa experiente, de forma a minimizar as perdas de tempo e conseguir uma boa qualidade de comunicação. A resposta pode ser executada de diversas formas:

- Ditado direto, em que o datilógrafo ou processador de texto executa diretamente o texto que lhe é transmitido;
- Ditado indireto, onde o datilógrafo ou o processador de texto executa o texto através de uma minuta, um registo que estenografou;

Assinatura

Depois de finalizada a correspondência deve ser de novo lida e em seguida assinada. A organização das grandes empresas implica que o correio e expedir esteja pronto até determinada hora, de forma a ser levado a despacho.

Registo de Saída

O registo das saídas também é normalmente feito em livro próprio. Devem ser tiradas cópias aos originais e encaminhadas devidamente.

Veja um exemplo das colunas a serem colocadas no livro de registo de correspondência enviada/expedida.

Livro de registo de correspondência expedida

Ordem	Data Corresp.	Data Saída	Entidade	Assunto	Observações

Expedição

Estão entre as modalidades de expedição:

Mensageria Interna: Entrega de documentos ou processos no âmbito da Unidade.

Mensageria Externa: Entrega de documentos ou processos com destinação externa, que são relacionados e entregues diariamente nos órgãos ou entidades a que se destinam.

Malote: Entrega de documentos ou processos por meio do Serviço de Correspondência Agrupada, entre o Protocolo.

Outros serviços dos Correios: Entrega de documentos ou processos por meio de serviços prestados pelos Correios (ECT) ou outra empresa prestadora de serviços de postagem e entrega de correspondências.

Rotinas de Expedição Via Mensageria Interna

- Recolhe a documentação interna nos escaninhos destinados à distribuição.



- Verifica o destinatário e a Papeleta de encaminhamento no caso de tratar-se de documento.
- Agrupa os documentos, processos e correspondências por unidade setor de destino.
- Entrega o documento, processo ou correspondência.
- Solicitar a confirmação do recebimento.

Rotinas de Expedição Via Mensageria Externa

- Recolhe a documentação nos escaninhos destinados à distribuição externa.
- Verifica o destinatário e o recibo.
- Agrupa as correspondências, os documentos e processos por unidade/órgão de destino.
- Lista o roteiro de entrega (locais a serem visitados).
- Entrega as correspondências, os documentos e processo ou correspondência.
- Recolhe assinatura e identificação do recebedor no recibo que acompanha o documento, processo ou correspondência.
 - Se houver documento externo, o mensageiro deve recebê-lo, assinando o recibo a ele apresentado com letra legível.
 - Entrega ao Protocolo os documentos e processos recebidos.
 - Separa os recibos assinados por data.
 - Arquivar os recibos.

Rotina de Expedição Via Malote

- Recolhe a documentação interna destinadas ao malote.
- Verifica os destinatários.
- Agrupa as correspondências, os documentos e processos correspondências por unidade de destino.
- Separa lacre numerado.
- Preenche a Guia de Remessa de Malote, informando os documentos e processos encaminhados, o número do lacre, o número do malote, imprimindo três vias.
 - Guarda uma das vias para si e coloca duas vias dentro do malote, juntamente com a documentação a ser expedida.
 - Inverte o cartão de destinatário, existente na parte externa do malote, para a correta identificação do destinatário.
 - Fecha o malote e lacra.
 - Agrupa os malotes.
 - Lista os malotes a serem enviados.
 - Entrega os malotes aos Correios.

E por fim...

- Toda a correspondência que é expedida da empresa deve possuir em arquivo a respectiva cópia;
- Quando a correspondência for registada, juntamente com a cópia, deve ser arquivado um exemplar do talão de aceitação;
- No caso do registo ser com aviso de recepção, este, após ser devolvido pelo destinatário com a respectiva assinatura, deve também ser arquivado com a cópia da correspondência.

Questões

01. (TJ/ES - Analista Judiciário Arquivologia - CESPE) Julgue os itens seguintes, referentes ao protocolo e à tramitação de documentos.

A expedição de documentos é uma atividade típica do setor de arquivos intermediários, que se responsabiliza pela saída dos documentos após o encerramento de seu trâmite interno.

() Certo () Errado

02. (Correios - Analista de Correios Arquivologia - CESPE) Acerca do setor de protocolo, em órgãos públicos ou empresas, julgue os itens que se seguem.

A expedição dos documentos é de responsabilidade do arquivo geral e conta com o auxílio do arquivo intermediário para a realização dessa atividade.

() Certo () Errado

03. (IF/PA - Técnico em Arquivo - FUNRIO) A atividade que consiste em enviar o documento ao seu destinatário quando é interna e quando é direcionada a outra instituição, é chamada respectivamente de:
(A) distribuição e expedição.

- (B) registro e despacho.
- (C) expedição e distribuição.
- (D) despacho e protocolo.
- (E) correspondência e ofício.

Gabarito

01.Errado / 02.Errado / 03.A

Comentários

01. Resposta: Errado

Expedir um documento significa encaminhá-lo do setor de protocolo para outras instituições. É muito comum confundir com distribuição que nada mais é do que encaminhar documentos para setores/unidades da mesma instituição.

02. Resposta: Errado

A expedição dos documentos é de responsabilidade do PROTOCOLO e conta com o auxílio do arquivo CORRENTE para a realização dessa atividade.

03. Resposta: A

Distribuição: é o primeiro destino dado ao documento.

Expedição: é a saída do documento, de um setor para outro ou de uma instituição para outra.

Observação: Movimentação: é a passagem do documento por vários setores, ou seja, são as várias redistribuições do documento (fluxo do documento). Todas essas atividades citadas são atividades de controle.



Follow-up: O follow-up como fator de realização no gerenciamento das tarefas, Conceito de Follow-up e PDCA.

FOLLOW-UP

*Follow-up*¹⁰⁰ é uma palavra do idioma inglês que significa continuação, acompanhamento, seguimento, supervisão, fiscalização ou verificação.

De forma mais ampla, podemos considerar que se trata da comunicação que envolve o monitoramento de objetivos e metas estabelecidos.

Para garantir que esses objetivos e metas sejam cumpridos e alcançados, faz-se necessário o monitoramento dos serviços e o *report* à equipe interna e ao cliente da situação avaliada.

Esse *report* seria o *follow-up* e a falta dele é um dos motivos mais comuns do fracasso no atingimento dos objetivos e metas.

Característica do Follow-up

Um Follow-up bem executado é aquele que se considera fatores como:

Intervalo de tempo entre os períodos de checagem: este intervalo deve ser curto o suficiente para permitir intervenções antes que seja tarde demais, e longo o suficiente para transmitir confiança.

Abordagens: as pessoas são diferentes entre si, por perceberem os estímulos ambientais de modo diferente.

Elogio: não devemos desperdiçar a oportunidade de reconhecer o bom trabalho das pessoas e é sempre bom reestabelecer o ânimo das pessoas.

Suporte: não deve ser descartado, visto que as pessoas esperam por direção, por ajuda.

Cobrança firme dos resultados parciais esperados: visto que suporte, otimismo, elogios não são os únicos fatores.

Estímulo ao uso dos recursos que cada indivíduo tem à sua disposição: as pessoas precisam ser estimuladas a usar ao máximo suas capacidades.

Lembre-se: estas questões podem parecer simples, mas sempre devem ocorrer de forma planejada.

100 Consequindo Resultados Através d 50e Pessoas, Edson Rodriguez, 2004.

Outra questão que devemos ter em mente é que sempre haverá momentos de “crises” na empresa, como por exemplo na área de atendimento, de “uma hora para outra, uma aplicação deixa de funcionar” e ninguém sabe o motivo. É exatamente nesses momentos que o *follow-up* junto à equipe e ao cliente se faz fundamental, além de fazer toda a diferença.

Pois isso é importante manter um efetivo *follow-up* para transmitir segurança, confiança e transparência a todos os envolvidos.

CICLO PDCA - MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

Também conhecida como Ciclo de Deming, o Ciclo PDCA foi idealizado por Walter A. Shewhart na década de 1930 e mais tarde aplicado por Willian Edwards Deming no uso de estatísticas e métodos de amostragem, já em 1950. Tal ferramenta é a que melhor representava o ciclo de gerenciamento de uma atividade e foi empregada com sucesso nas empresas japonesas para o aumento da qualidade de seus processos.¹⁰¹

Segundo Werkema¹⁰², o ciclo PDCA “é um método gerencial de tomada de decisões para garantir o alcance das metas necessárias à sobrevivência de uma organização.

Seu objetivo principal é tornar os processos da gestão de uma empresa mais ágeis, claros e objetivos. É uma metodologia que tem como função básica o auxílio no diagnóstico, análise e prognóstico de problemas organizacionais, sendo extremamente útil para a solução de problemas. Poucos instrumentos se mostram tão efetivos para a busca do aperfeiçoamento quanto este método de melhoria contínua, tendo em vista que ele conduz a ações sistemáticas que agilizam a obtenção de melhores resultados com a finalidade de garantir a sobrevivência e o crescimento das organizações.

Pode ser utilizado em qualquer tipo de empresa, como forma de alcançar um nível de gestão melhor a cada dia, atingindo ótimos resultados dentro do sistema de gestão do negócio.

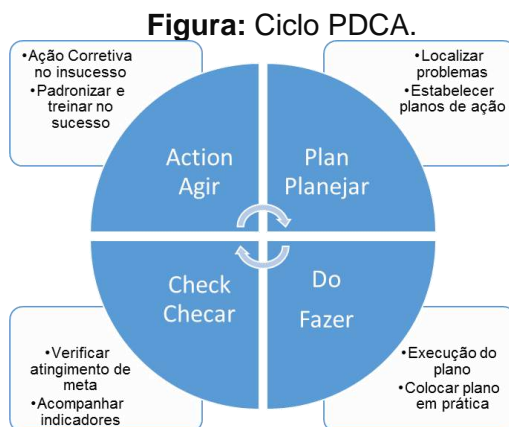
Como a utilização do Ciclo PDCA está intimamente ligada ao entendimento do conceito de processo, é importante que todos os envolvidos em sua aplicação entendam a visão processual como a identificação clara dos insumos, dos clientes e das saídas que estes adquirem, além dos relacionamentos internos que existem na organização

De maneira em geral, o Ciclo PDCA tem como estágio inicial o planejamento da ação, em seguida tudo o que foi planejado é executado, gerando, posteriormente, a necessidade de checagem constante destas ações implementadas. Com base nesta análise e comparação das ações com aquilo que foi planejado, o gestor começa então a implantar medidas para correção das falhas que surgiram no processo ou produto.

É importante lembrar que como o Ciclo PDCA é verdadeiramente um ciclo, deve “girar” constantemente. Ele não tem um fim obrigatório definido. Com as ações corretivas ao final do primeiro ciclo é possível (e desejável) que seja criado um novo planejamento para a melhoria de determinado procedimento, iniciando assim todo o processo do Ciclo PDCA novamente. Este novo ciclo, a partir do anterior, é fundamental para o sucesso da utilização desta ferramenta.

A não execução de uma das etapas do ciclo pode comprometer seriamente o processo de melhoria contínua. Por este motivo, essa ferramenta deve ser encarada como um processo contínuo em busca da qualidade máxima requerida por um procedimento ou produto.

Como pode ser observado na própria nomenclatura e também na Figura a seguir, o Ciclo PDCA está dividido em 4 fases bem definidas e distintas, conforme melhor detalhado a seguir, de acordo com o CICLO PDCA



101 PACHECO, A. P. R. O CICLO PDCA NA GESTÃO DO CONHECIMENTO: UMA ABORDAGEM SISTÊMICA. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
 102 WERKEMA, M. C. C. As ferramentas da qualidade no gerenciamento de processos. Belo Horizonte, MG: Editora de Desenvolvimento Gerencial, 1995.

Etapas do Ciclo PDCA

Primeira Fase: P (Plan = Planejar)

Planejar significa estabelecer o que vai ser feito. É pensar antes de fazer. É decidir o que vai ser feito amanhã. É enumerar, na véspera, todas as atividades. Todo e qualquer trabalho tem que ser planejado para ser organizado. A improvisação é mãe da ineficácia.

Planejar é a primeira etapa do ciclo PDCA, mas por se tratar de um ciclo, essa etapa pode ser realizada diversas vezes. De qualquer forma, é nesta etapa em que o planejamento é realizado, para isso, são realizadas atividades como levantamento de dados, elaboração de processos, controles, análises de causas e efeitos, entre outros.

Esta fase é caracterizada pelo estabelecimento de um plano de ações e está dividida em duas etapas:

- 1) definir o que se quer, com a finalidade de planejar o que será feito. Esse planejamento envolve a definição de objetivos, estratégias e ações, os quais devem ser claramente quantificáveis (metas);
- 2) definir quais os métodos que serão utilizados para se atingir os objetivos traçados.

O planejamento do ciclo PDCA pode conter as seguintes análises:

Qual é o problema/processo a ser trabalhado?

A definição do problema é extremamente importante, pois revelará o objetivo do trabalho, ou seja, onde você deseja chegar com o seu projeto ou na solução de um problema. Por isso, é imprescindível ser o mais claro possível para facilitar os resultados.

Como chegar a este objetivo ou solucionar este problema?

Deve-se definir os recursos e métodos que serão empregados para solucionar os problemas, assim como as metas, ou seja, os prazos para realizar as atividades.

Quais são as opções disponíveis e acessíveis a sua empresa para que você alcance o seu objetivo ou resolva algum problema?

Deve-se analisar o que se tem disponível na empresa, recursos humanos, financeiros etc. e quais recursos terão de serem alocados para realizar os objetivos ou solucionar problemas.

É importante lembrar que se deve ao menos considerar todas as opções antes de descartá-las.

Quais os melhores métodos para alcançar o objetivo ou resolver o problema?

Depois de listar as opções para a solução de problemas, é o momento de visualizar no PDCA quais são as que melhor se adaptam a empresa.

No momento de decidir quais os melhores métodos para atingir os resultados, é interessante analisar se as metas são para manter ou para melhorar alguma coisa, pois cada uma deve ter um procedimento diferente.

Segunda Fase: D (Do = Executar)

Caracteriza-se pela execução do que foi planejado e, da mesma forma que a primeira fase, está dividida em duas etapas:

- 1) Capacitar a organização para que a implementação do que foi planejado possa ocorrer. Envolve, portanto, aprendizagem individual e organizacional;
- 2) Implementar o que foi planejado.

Mas, quais são os problemas que podem surgir na hora de colocar em prática o que foi planejado?

As maiores reclamações são com relação aos atrasos e retrabalho. *Trabalhar com objetivos de desempenho*¹⁰³ também pode ajudar:

Qualidade: Slack et al. apontam que qualidade é ‘fazer certo as coisas’, porém essas “coisas” variam com o tipo do negócio. Qualidade é um objetivo que todas as operações devem zelar, afinal ela pode ser um atrativo para que o consumidor retorne. A qualidade de um produto ou serviço é facilmente percebido numa organização, visto que “é algo que o consumidor acha relativamente fácil de julgar numa operação”.

Rapidez: Segundo Slack et al. rapidez significa “quanto tempo os consumidores precisam esperar para receber seus produtos e serviços”. Quanto mais rápido a disposição de um produto ao consumidor, maior será a probabilidade de compra, este é o principal objetivo da rapidez: entregar os bens e serviços para o consumidor.

¹⁰³ MARQUES, F. H.; VIDAL, P. G. OBJETIVOS DE DESEMPENHO DE OPERAÇÕES E SUA INFLUÊNCIA NA COMPETITIVIDADE: A IMPORTÂNCIA PARA AS EMPRESAS NO BRASIL REVISTA JOVENS PESQUISADORES. VOL. 8, N. 2 (15), JUL./DEZ. 2011.

Confiabilidade: Para Slack et al., a confiabilidade se refere à entrega dos bens e serviços dentro do prazo prometido. O consumidor só julgar a confiabilidade de uma operação após o produto ser entregue.

Flexibilidade: Significa capacidade da organização em se adequar a uma nova operação. Flexibilidade pode ser dividida em quatro tipos:

Flexibilidade de produto/serviço: capacidade de oferecer novos produtos e serviços.

Flexibilidade de composto: capacidade de oferecer uma gama de produtos e serviços ou um mix.

Flexibilidade de volume: capacidade de alterar seu nível de produção dos produtos ou serviços.

Flexibilidade de entrega: capacidade de oferecer ao cliente a possibilidade de solicitar o adiantamento ou postergação do recebimento dos produtos e serviços.

Custo: Para empresas em mercados que têm um forte apelo a preços baixos, o custo será seu principal objetivo de produção. Mesmo aquelas outras em que o custo não é seu principal enfoque, elas dão importância, visto que o dinheiro economizado será acrescido ao seu lucro. Os custos de produção podem ser divididos em custo de funcionários; instalações, tecnologia; equipamento e materiais.

O custo é afetado por outros objetivos de desempenho, desta forma, para melhorar o desempenho dos custos é necessário a aprimorar os demais objetivos operacionais.

Um ponto muito importante nesta etapa do ciclo PDCA é o envolvimento das pessoas na execução das tarefas, pois se não há comprometimento, não há sucesso nos resultados.

Uma das maneiras de conseguir este comprometimento é investir no treinamento do pessoal e na conscientização da equipe sobre o objetivo da empresa em chegar aos resultados esperados.

Após ter uma boa equipe para a realização das tarefas, elas devem ser feitas da melhor maneira possível até que os dados possam ser coletados para a verificação do processo.

Terceira Fase: C (Check = Verificar)

Esta fase consiste em checar, comparando os dados obtidos na execução com o que foi estabelecido no plano, com a finalidade de verificar se os resultados estão sendo atingidos conforme o que foi planejado. A diferença entre o desejável (planejado) e o resultado real alcançado constitui um problema a ser resolvido. Controlar para seguir o cronograma, para ficar dentro do orçamento e para fazer bem feito da primeira vez.

Dessa forma, esta etapa envolve a coleta de dados do processo e a comparação destes com os do padrão e a análise dos dados do processo fornece subsídios relevantes à próxima etapa.

Quarta Fase: A (Action = Agir)

Esta fase consiste em agir, ou melhor, fazer as correções necessárias com o intuito de evitar que a repetição do problema venha a ocorrer. Podem ser ações corretivas ou de melhorias que tenham sido constatadas como necessárias na fase anterior. Envolve a busca por melhoria contínua até se atingir o padrão, sendo que essa busca da solução dos problemas, por sua vez, orienta para: a necessidade de capacitação e o preenchimento das lacunas de conhecimento necessário à solução do problema, propiciando a criação de novos conhecimentos e a atualizações do padrão.

De um modo geral, as etapas desta fase do ciclo PDCA podem ser divididas em:

- Tomar ações corretivas, caso o projeto tenha sido desviado dos objetivos.
- Analisar os resultados individualmente e, caso estejam fora dos padrões da empresa, analisar suas possíveis causas, bem como as ações que podem ser feitas para corrigi-lo.
- Promover melhorias em sistemas e métodos de trabalho, se necessário.

Exemplo: aumentar em 20% as vendas mensais.

Veja:

P (Plan)
planejamento

D (Do)
Fazer

Identificar – aumentar em 20% as vendas mensais: hoje estão em R\$ 100.000,00, Meta: R\$ 120.000,00 – em até 4 meses.

Análise: Existem algumas regiões que não foram exploradas pelos vendedores.

Plano de ação: Dividir as regiões não exploradas entre os vendedores. Treinar a abordagem dos vendedores. Fornecer material de divulgação para cada um.

Cada vendedor terá que visitar um novo cliente em potencial por dia.
Execução: Colocar o Plano de Ação em prática (treinamento e implantação das fases).

C (Check)
Avaliar
A (Action)
Ação corretiva

Verificação: Ações eficazes e resultado de aumento de 20% a partir do 2º mês de ações, estabilizando o faturamento nos 2 meses seguintes.

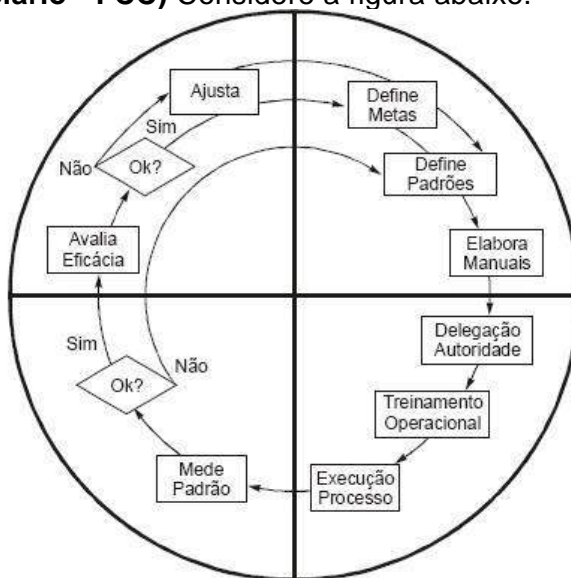
Conclusão: Não houve necessidade de correção.

Questões

01. (Prefeitura de Maceió/AL - Assistente - Secretário Escolar - COPEVE-UFAL) O método de arquivo que geralmente utiliza pastas sanfonadas com repartições, uma para cada dia, para acompanhar as atividades pendentes é chamado

- (A) variadex.
- (B) follow-up
- (C) automático.
- (D) alfanumérico.
- (E) enciclopédico.

02. (TRE - Analista Judiciário - FCC) Considere a figura abaixo.



Trata-se de um:

- (A) fluxograma de uma rotina de gerenciamento do ciclo de melhoria de Crosby.
- (B) fluxograma circular.
- (C) fluxograma linear.
- (D) diagrama representando o ciclo de melhoria contínua de Juran.
- (E) fluxograma de uma rotina de gerenciamento do ciclo PDCA.

03. (TCE/GO - Analista de Controle Externo - FCC) O método PDCA

(A) é utilizado em processos produtivos para manter o nível de controle e, como tal, não tem aplicabilidade na melhoria desses processos, que precisam ser analisados a partir de ferramentas como a espinha de peixe.

(B) estabelece, na etapa do planejamento (plan), as metas da organização, enquanto que os métodos utilizados para atingir as metas são definidos na etapa da ação (do).

(C) foi desenvolvido a partir da percepção de que os problemas em um processo, considerados como oportunidades de melhoria, são causados pela diferença entre as necessidades dos clientes e o desempenho do processo.

(D) é utilizado para realizar o diagnóstico estratégico externo de uma organização, etapa em que são identificados oportunidades, problemas ou ameaças.

(E) é a ferramenta utilizada para calcular os índices que serão incorporados na matriz GUT para definir o grau de gravidade, urgência e tendência.

04. (TCE/GO - Analista de Controle Externo - FCC) A principal característica da técnica de PDCA é:

- (A) explorar potencialidades.
- (B) visualizar, em conjunto, as causas principais e secundárias de um problema.
- (C) mostrar características médias.



- (D) ajudar a lembrar pontos principais a serem abordados.
- (E) planejar e implantar processos, inclusive melhorias e/ou correções.

05. (DETRAN/SP - Agente de Trânsito – VUNESP) O ciclo PDCA, ou ciclo de Deming, é

- (A) um fluxograma, com respectivo cronograma, de procedimentos vinculados a um processo produtivo específico.
- (B) uma ferramenta de verificação de fatores institucionais, econômicos e sociais vinculados ao processo decisório.
- (C) um fluxograma de procedimentos vinculados ao processo orçamentário.
- (D) uma sigla formada por Plano, Dotação, Controle e Atuação, vinculados ao processo orçamentário.
- (E) uma ferramenta de controle gerencial cuja finalidade é monitorar a melhoria contínua de um processo ou do sistema de gestão, por inteiro, de uma organização.

06. (TRT 4ª REGIÃO/RS - Técnico Judiciário - FCC) O Ciclo PDCA tem como objetivo

- (A) a melhoria contínua de processos de gestão.
- (B) a definição dos objetivos estratégicos da organização.
- (C) o aceleração da qualificação do quadro funcional.
- (D) o aperfeiçoamento do benchmarking da organização.
- (E) a melhoria do ambiente concorrencial da organização.

07. (TRT 2ª REGIÃO - Analista Judiciário - FCC) Tratando-se da gestão da qualidade, o ciclo PDCA é

- (A) uma ferramenta de representação das possíveis causas que levam a um determinado efeito.
- (B) um método gerencial para a promoção contínua e reflete a base da filosofia do melhoramento contínuo
- (C) um diagrama que auxilia na visualização da alteração sofrida por uma variável quando outra se modifica.
- (D) o desdobramento de dados, a partir de levantamento ocorrido, em categorias e grupos para determinar sua composição, objetivando a análise e pesquisa para o desenvolvimento de oportunidades de melhorias.
- (E) a representação gráfica que mostra a distribuição de dados por categorias.

08. (TRT 24ª REGIÃO/MS -Técnico Judiciário - FCC) O ciclo de controle de Deming é identificado pela sigla

- (A) ACDP.
- (B) PCAD.
- (C) PDCA.
- (D) DAPC.
- (E) PADC.

09. (TRT 15ª Região - Analista Judiciário – FCC) O denominado Ciclo PDCA, também conhecido como Ciclo da Melhoria Contínua,

- (A) analisa os processos com vistas a realizá-los de maneira otimizada, envolvendo as etapas de planejamento, execução, controle e avaliação.
- (B) é um instrumento de gerenciamento de projetos, que contempla planejamento, desenvolvimento, controle e atualização.
- (C) consiste em uma metodologia de avaliação de desempenho individual, vinculada a um projeto de constante desenvolvimento e aprimoramento.
- (D) corresponde a método de gestão corporativa com dinâmicas de capacitação e aprendizagem.
- (E) é um programa de excelência em gestão pública introduzido no âmbito da reforma voltada à implantação do modelo gerencial.

10. (TRT 18ª Região/GO - Analista Judiciário - FCC) NÃO se refere ao chamado Ciclo PDCA a seguinte característica:

- (A) enfatiza a identificação de forças e fraquezas de uma organização, em uma análise ambiental, auxiliando no planejamento estratégico.
- (B) está dentro do escopo do controle de qualidade nas organizações.
- (C) associa-se à noção de melhoria contínua.

(D) a fase de planejamento do ciclo está ligada ao estabelecimento de metas e definição de métodos para alcançá-las.

(E) a fase de execução do ciclo consiste em capacitação da organização para a implementação do planejado e na própria implementação do plano.

11. (DNIT - Técnico Administrativo – ESAF) Sobre o Ciclo PDCA, assinale a opção correta.

(A) É um ciclo que orienta a implantação de novas ideias, mas não serve para a solução de problemas.

(B) É um ciclo utilizado na solução de problemas, porém somente se adéqua a questões quantitativas.

(C) É uma forma de agir que serve tanto para implantação de novas ideias como para solução de problemas.

(D) É um modelo gerencial utilizado para monitorar o desempenho dos níveis operacionais, mas não serve para avaliar alcance de objetivos.

(E) É uma atividade cíclica de avaliação de resultados usada para selecionar objetivos organizacionais.

Gabarito

01.B / 02.E / 03.C / 04.E / 05.E / 06.A / 07.B / 08.C / 09.A / 10.A / 11.C

Comentários

01. Resposta: B

Follow-up¹⁰⁴ é uma palavra do idioma inglês que significa continuação, acompanhamento, seguimento, supervisão, fiscalização ou verificação, então esse método pode ser utilizado para acompanhar as atividades, fazendo uso de pastas sanfonadas com repartições para facilitar o acompanhamento.

02. Resposta: E

A figura está representado o Ciclo PDCA. Também conhecido como ciclo de Deming, O PDCA é um dos principais métodos da Administração pela Qualidade Total nas organizações. Foi desenvolvido na década de 1930 pelo norte-americano Walter Andrew Shewhart, mas foi com Willian Edwards Deming que o método foi mais divulgado. Tornou-se mundialmente conhecido ao aplicá-lo nos conceitos de qualidade no Japão. Significa "*Plan, Act, Do and Check*, em inglês, controle de processos. *Plan* (Planejar): Nesse passo são traçados os planos com base nos problemas da organização; *Do* (Fazer): Nesse passo são executadas as tarefas previstas nos planos; *Check* (Verificar): Nesse passo são verificados os processos e avaliados os resultados obtidos; *Act* (Agir): Nesse passo são tomadas ações baseadas no passo da verificação.

03. Resposta: C

Esta questão merece comentário de cada alternativa:

(A) - Falsa: O PDCA é uma técnica simples para o controle de processos, que também pode ser utilizada para o gerenciamento contínuo das atividades de uma organização. É um método utilizado para controlar e melhorar as atividades de um processo.

(B) - Falsa: As etapas do PDCA são: Planejamento (*Plan*); Execução (*Do*); Controle/Verificação (*Check/Control*); Ação Avaliativa (*Act*). Na etapa do planejamento são estabelecidos objetivos, metas e os meios para alcançá-los. A afirmativa está incorreta ao afirmar que "os métodos utilizados para atingir as metas são definidos na etapa da ação".

(C) - Verdadeira: Embora não aborde os conceitos tradicionais, é a única alternativa passível de ser aceita como verdadeira. O PDCA se fundamenta no "processo"; ele padroniza as informações de controle, reduz e evita erros lógicos, facilita o entendimento das informações, melhora a realização das atividades, e proporciona resultados mais confiáveis. Ou seja, traz melhoria de todo o processo. Como a afirmativa menciona "melhoria" e "processo" e não apresenta nenhuma afirmação equivocada, é aceita como verdadeira.

(D) - Falsa: O seu conteúdo se refere ao planejamento estratégico e a análise SWOT, e não ao PDCA.

(E) - Falsa: Trata-se novamente de ferramenta distinta do PDCA. A matriz GUT (Gravidade, Urgência e Tendência) tem como finalidade orientar decisões mais complexas, que envolvem muitas questões.

¹⁰⁴ Idem.

04. Resposta: E

A alternativa (E) é a correta, pois é justamente o que demonstra a sua forma de atuação segundo as etapas: Ciclo PDCA:

Planejamento => Consiste num processo racional para determinar antecipadamente os objetivos e os meios para alcançá-los (projetos, ações, métodos, técnicas, etc.).

Organização => A função administrativa de organizar inclui todos os recursos (financeiros, humanos, etc.) e conduz necessariamente à criação da estrutura organizacional – compreende os meios que a organização necessita para pôr em prática o planejamento elaborado e para o desempenho das demais funções administrativas.

Direção => Compreende guiar e orientar o comportamento das pessoas para o alcance dos objetivos pretendidos. É uma atividade gerencial que envolve liderança, comunicação e motivação.

Controle => O controle tem a finalidade de assegurar que o planejado, organizado e dirigido seja executado em conformidade com o determinado, visando o alcance dos objetivos.

05. Resposta: E

A melhoria contínua é sempre explorada nas questões de concurso, fique atento, pois ela está diretamente relacionada com a ferramenta do ciclo PDCA.

06. Resposta: A

Mais uma vez a melhoria contínua sendo explorada aqui, importante a sua fixação deste termo com o Ciclo PDCA. Lembre-se que este ciclo está sempre se repetindo e por consequência gera uma melhoria contínua nos processos de gestão.

07. Resposta: B

O ciclo de Deming (ou de Shewart, seu criador) ou, como é mais conhecido, PDCA, é uma ferramenta na busca da melhoria contínua, do kaizen. O objetivo da ferramenta é simplificar o processo de melhoria dos processos e a correção de problemas e fazer com que qualquer funcionário da organização possa participar desse processo e melhorar a qualidade da organização.

08. Resposta: C

Simplesmente a questão exigia que conhecesse a outra denominação dada ao Ciclo PDCA que é Ciclo de Deming ou Ciclo Sheward ou ainda Ciclo de Melhoria contínua. Importante saber pois são denominações que podem estar em sua prova.

09. Resposta: A

O Ciclo PDCA começa pelo planejamento, em seguida a ação ou o conjunto de ações planejadas são executadas, checa-se o que foi feito, se estava de acordo com o planejamento, constantemente e repetidamente (ciclicamente) e torna-se uma ação para eliminar ou ao menos mitigar defeitos no produto ou na execução.

10. Resposta: A

SWOT é a sigla dos termos ingleses *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). Em Administração de Empresas, a Análise SWOT é um importante instrumento utilizado para planejamento estratégico que consiste em recolher dados importantes que caracterizam o ambiente interno (forças e fraquezas) e externo (oportunidades e ameaças) da empresa. A Análise SWOT é uma ferramenta utilizada para fazer análise ambiental, sendo a base da gestão e do planejamento estratégico numa empresa ou instituição. Ou seja, as características pertencem à Análise Swot e não ao ciclo PDCA, errada a alternativa A.

11. Resposta: C

Você poderia ficar confuso com relação a alternativa E, vamos explicar por que a alternativa E está errada: os objetivos são definidos na fase de Planejamento. É com base nessa definição que serão realizadas as atividades de D, C A. Se não houver a definição do objetivo, não tem como executar as outras atividades. O PDCA não é utilizado para selecionar objetivos, mas sim para alcançar os objetivos definidos pela empresa na fase do planejamento. Logo a assertiva correta é a que traz que o Ciclo PDCA é uma forma de agir que serve tanto para implantação de novas ideias como para solução de problemas.



Documentação e Arquivo: Conceito, Plano de arquivamento, Funções do arquivo, Organização, Referências Cruzadas, Tipos de Arquivo, Modelo de etiqueta, Atualização do Arquivo, Como planejar o seu arquivo de papel, Procedimentos para a organização geral do arquivo, Classificação dos Documentos, Tipos de documentos, Categorias de Arquivamento, Classificação no Arquivamento, Métodos de Arquivamento, Arquivos Eletrônicos,

Arquivologia é a ciência que estuda as funções, os princípios, as técnicas do arquivo. O profissional que exerce atividade ligada a arquivologia pode ser chamado de arquivista.

Busca gerenciar informações que possam ser registradas em documentos de arquivos, é muito comum utilizar-se de técnicas, normas e outros procedimentos no processo de identificação, organização, desenvolvimento, processamentos, análise, coleta, utilização, publicação, fornecimento, circulação, recuperação e armazenamento das informações.

Profissional Arquivista

Algumas atribuições do profissional são:

- Gerenciar as informações;
- Realizar atividades de conservação;
- Preservação de documentos
- Gestão documental;
- Disseminação da informação que se encontra nos documentos;
- Atuar em prol da preservação do patrimônio documental de uma pessoa física ou pessoa jurídica, entre outras.

O arquivista pode atuar tanto em instituições públicas como privadas, agindo na manutenção dos seus arquivos, centros de documentação, instituições culturais entre outras. Outras atividades realizadas pelo profissional arquivista é a elaboração de instrumentos de pesquisa e recuperação da informação.

O gerenciamento da informação, o desenvolvimento das teorias, e as práticas de gestão foram extremamente importantes, intensamente revolucionárias e fundamentais para o desenvolvimento da arquivologia. Esse gerenciamento da informação conta ainda com desenvolvimento de projetos, planejamentos, estudos e técnicas de organização sistemática e implantação de instituições e sistemas arquivísticas.

Embora existam muitas técnicas, ferramentas, estudos que buscam a conservação de arquivos, um grande desafio encontrado nesta área é que muitas empresas/organizações não tem uma preocupação específica pelos seus arquivos.

Princípios Arquivísticos

Constituem o marco principal da diferença entre a arquivística e as outras ciências documentárias. São eles:

Princípio da Proveniência: fixa a identidade do documento, relativamente a seu produtor. Por este princípio, os arquivos devem ser organizados em obediência à competência e às atividades da instituição ou pessoa legitimamente responsável pela produção, acumulação ou guarda dos documentos. Arquivos originários de uma instituição ou de uma pessoa devem manter a respectiva individualidade, dentro de seu contexto orgânico de produção, não devendo ser mesclados a outros de origem distinta.

Princípio da Organicidade: as relações administrativas orgânicas se refletem nos conjuntos documentais. A organicidade é a qualidade segundo a qual os arquivos espelham a estrutura, funções e atividades da entidade produtora/acumuladora em suas relações internas e externas.

Princípio da Unicidade: não obstante, forma, gênero, tipo ou suporte, os documentos de arquivo conservam seu caráter único, em função do contexto em que foram produzidos.

Princípio da Indivisibilidade ou Integridade: os fundos de arquivo devem ser preservados sem dispersão, mutilação, alienação, destruição não autorizada ou adição indevida.

Princípio da Cumulatividade: o arquivo é uma formação progressiva, natural e orgânica.

Princípio do Respeito pela Ordem Original: princípio segundo o qual os arquivos de uma mesma proveniência devem conservar a organização estabelecida pela entidade produtora, a fim de se preservar as relações entre os documentos como testemunho do funcionamento daquela entidade. Em outras palavras, princípio segundo o qual o arquivo deveria conservar o arranjo dado pela entidade coletiva, pessoa ou família que o produziu.

Princípio da Pertinência (ou Temático): os documentos deveriam ser reclassificados por assunto, sem levar em consideração a proveniência e a classificação original.

Princípio da Reversibilidade: todo procedimento ou tratamento empreendido em arquivos pode ser revertido, se necessário.

Princípio da Proveniência Territorial (ou Princípio da Territorialidade): os arquivos deveriam ser conservados em serviços de arquivo do território no qual foram produzidos, exceto os documentos elaborados pelas representações diplomáticas ou resultantes de operações militares.

Princípio da Proveniência Funcional: com a transferência de funções de uma autoridade para outra como resultado de mudança política ou administrativa, documentos relevantes ou cópias são também transferidos para assegurar a continuidade administrativa. Também chamado Pertinência Funcional.

Os princípios referidos unanimemente pelos diferentes autores, como fundamentais, são os Princípios da Proveniência e do Respeito pela Ordem Original.

Só através do respeito a estes princípios, se pode proceder corretamente à organização dos arquivos. De fato, tentativas de realizar por outras formas, que não pelo seguimento destes princípios, falharam, pois levaram muitas vezes à perda da informação (essencial) sobre o significado e contexto dos documentos e sobre as suas relações, assim como dificultaram o seu acesso e o trabalho do arquivista.

O nível de importância dos arquivos está relacionado com a maneira como são geridos. Para que os arquivos alcancem um nível de importância ainda maior, é necessário que sejam geridos da forma correta, a fim de evitar o acúmulo de massas documentais desnecessárias, de agilizarem ações dentro de uma instituição, enfim, que cumpram a sua função, seja desde o valor probatório até o cultural.

Sendo assim, ter seus documentos arquivados corretamente e devidamente organizados é uma iniciativa que precisa ser cultivada sempre, e os motivos vão desde agilidade na hora de encontrar o que procura, até a praticidade de dividir o espaço com outras pessoas e trazer eficiência ao trabalho.

É extremamente importante que os documentos de arquivos estejam sempre organizados por datas, colocados em pastas separadas e devidamente identificados com etiquetas ou marcações nas caixa-arquivos, de modo que sua localização seja rápida caso necessária.

Dica: Entidade Produtora é Pessoa Física ou Jurídica identificada como geradora de arquivo. Pode ser chamada também de Produtor.

Documentos

Um documento é qualquer meio que comprove a existência de um fato, a exatidão ou a verdade de uma afirmação. É uma unidade de registro de informação independente do suporte utilizado. Juridicamente, os documentos podem ser considerados como atos, cartas ou escritos que carregam um valor probatório. Os documentos preservados pelo arquivo podem ser classificados por diferentes tipos em vários suportes.

O documento arquivístico pode ser produzido ou recebido durante uma atividade realizada por uma pessoa ou por uma organização, deve possuir conteúdo, contexto e estrutura de modo que sirva como prova da atividade. É uma informação registrada.

Assim, todo documento é uma fonte de informação como, por exemplo: o livro, a revista, o jornal, o manuscrito, a fotografia, o selo, a medalha, o filme, o disco, a fita magnética etc.

Dessa forma, observa-se que os documentos de arquivos são gerados, recebidos e acumulados, devido às funções naturais de uma entidade coletiva ou corporativa, pessoa ou família, podendo estar registrados em diversos suportes informacionais.

Arquivo

O Arquivo¹⁰⁵ é um conjunto de documentos criados ou recebidos por uma organização, firma ou indivíduo. Esses documentos são fontes das informações utilizadas para a execução de tarefas/atividades, reunidos por acumulação ao longo das atividades e isso ocorre independentemente do suporte ou da natureza, sejam em atividades que envolvem pessoas físicas ou empresas em geral.

O arquivo é: a reunião de documentos conservados, visando à oportunidade que poderão oferecer futuramente. Para ser funcional um arquivo deve ser planejado, instalado, organizado e mantido de acordo com as necessidades inerentes aos setores.

Os arquivos são mantidos por entidades públicas federais, estaduais e municipais, assim como institucionais comerciais. Para Martins¹⁰⁶ o arquivo também pode ser definido como “*a entidade ou órgão administrativo responsável pela custódia, pelo tratamento documental e pela utilização dos arquivos sob sua jurisdição*”.

Os conjuntos de atas de reuniões da Diretoria, de projetos de pesquisa e de relatórios de atividades, mais os conjuntos de dossiês de empregados, prontuários médicos, de boletins de notas, de fotografias etc., constituem-se o Arquivo de uma Unidade por exemplo, e devem naturalmente refletir as suas atividades.

O termo arquivo pode também ser usado para designar:

- a) um documento de arquivo ou um documento digital (Ex.: Word, Excel);
- b) um conjunto de documentos;
- c) um móvel para guarda de documentos;
- d) o local onde o acervo documental arquivístico deverá ser conservado, de acordo com denominações específicas: Arquivo, Arquivo Central, Arquivo Geral, ou até mesmo Arquivo Morto.
- e) o órgão governamental ou institucional cujo objetivo seja o de guardar e conservar documentos de arquivo.

Durante a atividade arquivística adota-se o seguinte glossário:

Arquivo: Conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independentemente da natureza do suporte.

Arquivo central: Arquivo responsável pela normalização dos procedimentos técnicos aplicados aos arquivos de uma administração, podendo ou não assumir a centralização do armazenamento. Também chamado arquivo geral. Em alguns países, a expressão designa o arquivo nacional.

Fundo: Conjunto de documentos de uma mesma proveniência. Termo que equivale a um arquivo.

Quanto ao conceito de fundos, concebido como o conjunto de documentos provenientes de um órgão, deve-se atentar para duas classificações constantes da Teoria Arquivística:

a) Fundo Fechado: quando o órgão gerador da documentação não mais produz ou acumula documentos em virtude geralmente da cessação de suas atividades. Por exemplo, uma instituição governamental que deixou de funcionar e foi extinta ou uma pessoa física que faleceu.

b) Fundo Aberto: quando o organismo produtor e acumulador da documentação ainda se encontra em atividade, continuando a gerar documentos arquivísticos. Por exemplo, o arquivo da Rede Globo de Televisão é considerado um fundo aberto.

A principal finalidade dos arquivos é servir à administração, constituindo-se, com o decorrer do tempo, em base do conhecimento da história. Além disso, deve-se considerar que a função básica do arquivo é tornar disponíveis as informações contidas do acervo documental sob sua guarda.

Suas principais funções:

- Guarda
- Conservação
- Disponibilização

Logo, deve facilitar o acesso aos documentos pelos consulentes. Pode se perceber que o setor de arquivo auxilia a empresa nos seus processos de tomada de decisão, além de ser importante também

¹⁰⁵ VALENTINI, Renato. *Arquivologia para concursos* / Renato Valentini. – [4. ed.]. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

¹⁰⁶ Martins, N.R. *Noções básicas para organização de arquivos ativos e semiativados*. Rio de Janeiro: 1998.

para provar fatos organizacionais. Seu papel objetiva também salvaguardar a documentação histórica relevante para a constituição da memória institucional.

Conceitos Complementares

- A totalidade dos documentos conservados em um arquivo recebe o nome de **acervo**.
 - O acesso é a disponibilidade de um arquivo para consulta.
 - As embalagens destinadas à proteção dos documentos e a facilitar o seu manuseio, são chamadas de acondicionamento.
 - O conjunto de operações de armazenamento e acondicionamento de documentos é o arquivamento.
Armazenamento → guarda
Acondicionamento → embalagem (proteção aos documentos)
- Por exemplo:* alguns documentos deixaram de ser consultados com frequência, tendo sido, por essa razão, transferidos ao arquivo intermediário, a fim de aguardarem a sua destinação final. Neste arquivo, tais documentos foram empacotados e colocados nas estantes de aço.

a) Qual foi a forma de acondicionamento usada?

Os pacotes, que servem para proteger o documento.

b) Qual o local de armazenamento dos documentos empacotados?

Eles foram guardados nas estantes de aço.

A Gestão de Documentos é o conjunto de procedimentos e operações técnicas referentes à sua produção, tramitação, uso, avaliação e arquivamento em fase corrente e intermediária, visando a sua eliminação ou recolhimento para a guarda permanente.

Para melhor compreender o que foi exposto, é essencial entender as 3 idades dos documentos (Ciclo de vida dos documentos):

1. Arquivo de Primeira Idade ou Corrente: trata-se do conjunto de documentos estreitamente vinculados aos objetivos imediatos para os quais foram produzidos ou recebidos no cumprimento de atividades-meio e atividades-fim e que se conservam junto aos órgãos produtores em razão de sua vigência e da frequência com que são por eles consultados.

2. Arquivo de Segunda Idade ou Intermediário: conjunto de documentos originários de arquivos correntes, com uso pouco frequente, que aguardam, em depósito de armazenamento temporário, sua destinação final.

3. Arquivo de Terceira Idade ou Permanente: constituído de documentos que perderam todo valor de natureza administrativa e que se conservam em razão de seu valor histórico ou documental e que constituem os meios de conhecer o passado e a sua evolução. Estes são os arquivos históricos propriamente ditos, pois é nessa fase que os documentos são arquivados de forma definitiva.

Protocolo

É a denominação geralmente atribuída a setores encarregados do recebimento, registro, distribuição e movimentação dos documentos em curso; denominação atribuída ao próprio número de registro dado ao documento; livro de registro de documentos recebidos e/ou expedidos.

Classificação Básica de Arquivos

Há vários tipos de arquivos, tudo depende dos objetivos e competências das entidades que os produzem e podem ser classificados segundo as entidades criador-mantenedoras:

- **Públicas:** federal, estadual, municipal.
- **Privadas:** institucionais (empresas, escolas, igrejas, sociedades, clubes, associações).
- **Pessoais:** fotos de família, cartas, originais de trabalhos, etc.

Temos também os arquivos que guardam e organizam documentos cujas informações são registradas em suportes diferentes do papel como discos, filmes, fitas, dvd's, cartões de memória, etc., e são chamados de Especiais. Estes podem fazer parte de um arquivo mais completo.

Existem aqueles que guardam documentos gerados por atividades muito especializadas como os arquivos médicos, de imprensa, de engenharia, literários e que muitas vezes precisam ser organizados com técnicas e com materiais específicos. São denominados como arquivos Especializados.

Tipos de Pastas

Os tipos de pastas mais comuns são:

Pastas Suspensas: indicada para o arquivamento de documentos em tamanhos ofício ou A4. Os documentos são arquivados na posição vertical dentro da pasta, e a pasta é colocada em estantes. Possuem etiquetas laterais para identificação da documentação ou da pasta. É muito utilizado em arquivo corrente.

Pastas Intercaladoras: essas pastas não utilizam varões nem visores, e destina-se à guarda de pequenos volumes de papéis.

Pasta A/Z: ideal para o arquivamento de documentos em tamanhos ofício ou A4. Os documentos são arquivados na posição vertical e ordenadas de A a Z. Possibilita a colocação de guias indicando nome ou nº do documento ou pasta. É muito utilizado em arquivo corrente.

Pasta Sanfonada: confeccionada em diversos tamanhos. Possuem divisórias e guias para indicar o assunto. É ideal para o arquivamento de documentos utilizados em atividades externas, pois há maior mobilidade do usuário para o arquivamento de documentos em tamanho ofício ou A4.

Pasta Americana: confeccionada em diversos tamanhos. Pasta estilo caso policial que possui aba para identificações. É usada para o arquivamento de documentos utilizados em atividades externas, pois há maior mobilidade do usuário para o arquivamento de documentos em tamanho ofício ou A4.

Fichário: se classifica como arquivo permanente. O fichário é um móvel de aço próprio para fichas, que pode ter uma, duas, três ou quatro gavetas ou estar conjugado com gavetas para fichas e documentos.

No fichário horizontal, as fichas são guardadas em posição horizontal, uma sobre as outras (modelo KARDEX). As fichas são fixadas por meio de bastões metálicos presos às gavetas, desta disposição das hastes resulta que a primeira ficha presa, a partir do fundo, ficará inteiramente visível, deixando que a imediatamente inferior apareça uma faixa correspondente à dimensão da barra, e assim sucessivamente, lembrando o aspecto de uma esteira. As faixas que aparecem funcionam como verdadeiras projeções, nas quais são feitas anotações.

O fichário vertical é aquele em que as fichas são guardadas em posição vertical, uma atrás das outras, geralmente separadas por guias. É o modelo mais usado por ser mais econômico. As gavetas ou bandejas podem comportar um grande número de fichas.

O arquivo, quando bem organizado:

- Transmite ordens;
- Evita repetição desnecessária de experiências;
- Diminui a duplicidade de documentos;
- Revela o que está por ser feito, o que já foi feito e os resultados obtidos;
- Constitui fonte de pesquisa para todos os ramos administrativos;
- Auxilia o administrador a tomada de decisões.

Métodos ou Técnicas de Arquivamento

Conceito dado pelo Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística, revela que métodos de arquivamento é = *Sequência de operações que determina a disposição dos documentos de um arquivo ou coleção, uns em relação aos outros, e a identificação de cada unidade.*

O uso de métodos de arquivamento apropriados é muito importante para o organismo da arquivologia, pois dessa forma quem trabalha com a documentação irá organizá-la melhor (arranjo, disposição), a fim de recuperá-la com rapidez quando for necessário.

Mas, como escolher o método mais adequado?

Cada organismo deve adotar métodos de arquivamento que atendam às suas necessidades específicas, levando-se em consideração a estrutura da entidade e as características dos documentos a serem arquivados.

O ideal é a instituição não adotar um único método de arquivamento, e sim vários deles, considerando sempre a documentação existente nos setores componentes de determinada empresa.

Os métodos de arquivamento são divididos em duas grandes classes:

a) Básicos

- Alfabético (principal elemento a ser considerado em um documento: nome);
- Geográfico (principal elemento a ser considerado: local ou procedência);
- Numérico (principal elemento a ser considerado: número);
- Ideográfico (principal elemento a ser considerado: assunto).

Dica:

- Os métodos numéricos podem ser: simples/cronológico/dígito-terminal;
- Os métodos ideográficos podem ser: alfabético (enciclopédico/dicionário) e numérico (duplex/decimal/uni termo ou indexação coordenada).

b) Padronizados

- Variadex: é o método alfabético, acrescentando cores às letras.

O método trabalha com 5 cores diferentes. As cores são atribuídas em função da 2ª letra do nome de entrada no arquivo. As guias são coloridas e as notações alfabéticas.

Cores convencionadas:

A – D e abreviações – ouro ou laranja

E – H e abreviações – rosa ou amarelo

I – N e abreviações – verde

O – Q e abreviações – azul

R – Z e abreviações – palha ou violeta

As cores são alteradas de acordo com as conveniências.

- Automático - usa-se para arquivar nomes, evitando acumular pastas de sobrenomes iguais. Combina letras, números e cores.

- Soundex - usa-se para arquivar nomes, reunindo-os pela semelhança da pronúncia, apesar de a grafia ser diferente.

- Mnemônico - usa-se para codificar os assuntos através da combinação de letras em lugar de números. As letras são consideradas símbolos, pelo fato deste método pretender auxiliar a memória do arquivista, a fim de possibilitar, de forma mais ágil, a recuperação da informação.

- Rôneo - Combina letras, números e cores. Está obsoleto.

Os métodos básicos e padronizados fazem parte de dois grandes sistemas

a) Sistema Direto: o próprio nome sugere a busca direta ao local de guarda do documento, sem o auxílio de índice ou quaisquer outros instrumentos de pesquisa.

Exemplos: métodos alfabético e geográfico.

b) Sistema Indireto: para recuperar o documento é necessário recorrer a um índice alfabético remissivo ou a um determinado código.

Métodos Diretos e Indiretos

• **Método Alfabético:** é o sistema mais simples, fácil, lógico e prático, porque obedecendo à ordem alfabética pode-se logo imaginar que não apresentará grandes dificuldades nem para a execução do trabalho de arquivamento, nem para a procura do documento desejado, pois a consulta é direta.

• **Método Numérico Simples:** consiste em numerar as pastas em ordem da entrada do correspondente ou assunto, sem nenhuma consideração à ordem alfabética dos mesmos, dispensando assim qualquer planejamento anterior do arquivo. Para o bom êxito deste método, devemos organizar dois índices em fichas; em umas fichas serão arquivadas alfabeticamente, para que se saiba que número recebeu o correspondente ou assunto desejado, e no outro são arquivadas numericamente, de acordo com o número que recebeu o cliente ou o assunto, ao entrar para o arquivo. Este último índice pode ser considerado tombo (registro) de pastas ocupadas e, graças a ele, sabemos qual é o último número preenchido e assim destinaremos o número seguinte a qualquer novo cliente que seja registrado.

• **Método Alfabético Numérico:** como se pode deduzir pelo seu nome, é um método que procurou reunir as vantagens dos métodos alfabéticos simples e numérico simples, tendo alcançado seu objetivo, pois desta combinação resultou um método que apresenta ao mesmo tempo a simplicidade de um e a exatidão e rapidez, no arquivamento, do outro. É conhecido também pelo nome de numeralfa e alfanumérico.

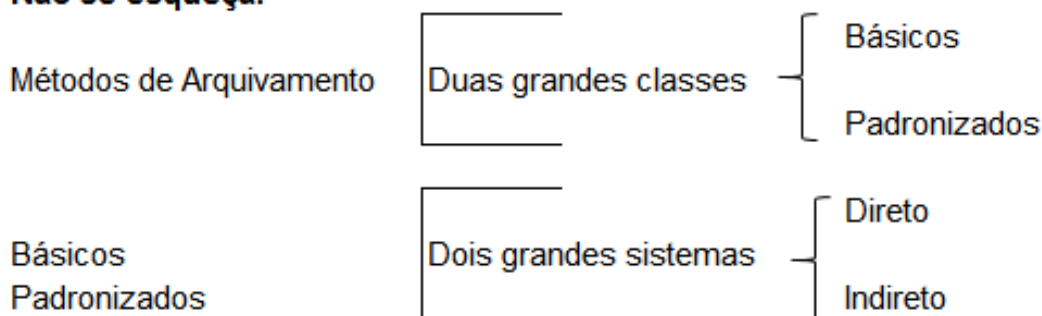
• **Método Geográfico:** é muito aconselhável quando desejamos ordenar a documentação de acordo com a divisão geográfica, isto é, de acordo com os países, estados, cidades, municípios etc. Nos departamentos de vendas, por exemplo, é de especial utilidade para agrupar os correspondentes de acordo com as praças onde operam ou residem.

• **Método Específico ou por Assunto:** representado por palavras dispostas alfabeticamente, é um dos mais difíceis processos de arquivamento, pois, consistindo em agrupar as pastas por assunto, apresenta a dificuldade de se escolher o melhor termo ou expressão que defina o assunto. Temos o vocabulário todo da língua à nossa disposição e justamente o fato de ser tão amplo o campo da escolha nos dificulta a seleção acertada, além do que entra muito o ponto de vista pessoal do arquivista, nesta seleção.

• **Método Decimal:** foi inspirado no Sistema Decimal de Melvil Dewey que organizou um sistema de classificação para bibliotecas, dividido por conhecimentos humanos em dez classes, as quais, por sua vez, se subdividiram em outras dez, e assim por diante, sendo infinita essa possibilidade de subdivisão, graças à sua base decimal.

• **Método Simplificado:** este a rigor não deveria ser considerado propriamente um método, pois, na realidade, nada mais é do que a utilização de vários métodos ao mesmo tempo, com a finalidade de reunir num só móvel as vantagens de todos eles.

Não se esqueça:



Questões

01. (JUCEPAR/PR - Assistente Administrativo - FAU/2016) Métodos de arquivamento de documentos mais utilizado e difundido:

- (A) Por ordem de chegada, Cronológico e mnemônico.
- (B) Alfabético, numérico simples, ideográfico.
- (C) Numérico inverso e Enciclopédico e bibliográfico.

- (D) Sistemático, decimal, centesimal.
- (E) Por assunto, digital, decrescente.

02. (Colégio Pedro II - Assistente em Administração - Acesso Público) Ao organizar e arquivar uma série de documentos, ordenados por nome, assunto ou local, o sistema de classificação utilizado será:

- (A) alfabético.
- (B) alfanumérico.
- (C) cronológico.
- (D) geográfico.
- (E) numérico.

03. (UFRN - Assistente em Administração - COMPERVE/2017) Para facilitar e agilizar a localização das pastas em um arquivo, a secretária do Departamento de Ciências Sociais fixou um índice onomástico na porta do armário, de forma que, quando precisar retirar uma delas, basta identificar seu número na lista e efetuar a busca no arquivo, no qual as pastas estarão arquivadas em ordem numérica crescente. Essa prática, muito comum nos escritórios, utiliza o método de arquivamento

- (A) numérico cronológico.
- (B) numérico simples.
- (C) alfabético documental.
- (D) alfabético ideográfico.

04. (TRT 3ª Região/MG - Analista Judiciário - FCC) Os métodos diretos de arquivamento

- (A) baseiam-se em sistemas numéricos.
- (B) dispensam o uso de instrumentos de localização.
- (C) supõem a indexação coordenada.
- (D) só podem ser utilizados em empresas privadas.
- (E) dependem de recursos informatizados.

05. (IF/RN - Técnico em Arquivo - FUNCERN) O conceito de métodos de arquivamento é:

(A) predominância de documentos decorrentes do exercício das atividades-meio de uma instituição ou unidade administrativa.

(B) sequência de operações que determina a atribuição de informações contidas nos documentos com relação aos graus de sigilo, conforme legislação específica.

(C) predominância de atividades desenvolvidas em decorrência da finalidade de um documento, sendo também chamada atividade finalística.

(D) sequência de operações que determina a disposição dos documentos de um arquivo ou coleção, uns em relação aos outros e a identificação de cada unidade.

06. (IF/AL - Assistente Administrativo - COPEVE-UFAL) Os métodos de arquivamento de documentos podem ser

- (A) indireto, alfabético, geográfico e numérico.
- (B) alfabético, numérico, iconográfico e mnemônico.
- (C) numérico, geográfico, ideográfico e tríplex.
- (D) alfabético, geográfico, ideográfico e iconográfico.
- (E) alfabético, geográfico, numérico e ideográfico.

07. (IF/BA - Técnico em Arquivo - FUNRIO) Os métodos de arquivamento enciclopédico e dicionário são exemplos de métodos

- (A) padronizados.
- (B) geográficos.
- (C) numéricos simples.
- (D) por assunto numéricos.
- (E) por assunto alfabéticos.

08. (AL/SP - Agente Legislativo de Serviços Técnicos e Administrativos - FCC) Os métodos de arquivamento de documentos dividem-se em duas classes. São elas:

- (A) numérica e mnemônica.
- (B) direta e indireta.

- (C) básica e padronizada.
- (D) alfabética e numérica.
- (E) dicionário e indexação coordenada.

09. (Câmara Municipal de Jaboticabal - Assistente Administrativo Jurídico - VUNESP) Para que os documentos de arquivo estejam acessíveis, é necessário que eles sejam bem ordenados e arquivados. O arquivamento é feito por meio de técnicas ou métodos específicos que chamamos de métodos de arquivamento. Para o arquivamento dos documentos públicos ou privados, o método de arquivamento variadex é aquele que utiliza a combinação de

- (A) números e letras.
- (B) nomes e cores.
- (C) cores e números.
- (D) números, cores e letras.
- (E) letras e cores.

10. (ANS - Técnico em Regulação de Saúde Suplementar - FUNCAB/2016)

Observe as definições a seguir:

“Qualidade segundo a qual os arquivos refletem a estrutura, funções e atividades da entidade acumuladora em suas relações internas e externas.” (Cunha e Cavalcanti, 2008, p. 270)

“Princípio segundo o qual devem ser mantidos reunidos, num mesmo fundo, todos os documentos provenientes de uma mesma fonte geradora de arquivo. Corresponde à expressão francesa *respect des fonds...*” (Paes, 2004, p. 27)

Essas definições se referem, respectivamente, aos princípios arquivísticos:

- (A) organicidade e proveniência.
- (B) cumulatividade e unicidade.
- (C) temporalidade e unicidade.
- (D) cumulatividade e proveniência.
- (E) recolhimento e indivisibilidade.

11. (UFC - Assistente em Administração - CCV-UF) Princípio da arquivologia que se refere ao fato de que os arquivos constituem uma formação progressiva e natural decorrente das funções e atividades de um organismo (pessoa, empresa, etc.):

- (A) unicidade.
- (B) proveniência.
- (C) organicidade.
- (D) cumulatividade.
- (E) indivisibilidade.

12. (Telebrás - Analista Administrativo - CESPE) Com relação aos princípios da arquivística, julgue o item a seguir.

O princípio da territorialidade defende que os arquivos sejam mantidos, guardados e conservados nos locais onde foram acumulados.

- () Certo () Errado

13. (GDF - Analista de Atividades Culturais - IADES) Com relação ao campo teórico da arquivologia, assinale a alternativa correta.

(A) A arquivologia estuda as funções dos serviços ou instituições de arquivo e os princípios e as técnicas a serem observados no tratamento e na disponibilidade dos acervos arquivísticos.

(B) As três idades documentais podem ser denominadas de corrente, semiativa e informativa.

(C) O ramo da arquivologia que estuda acervos de documentos ancestrais é adjetivado de arqueológico.

(D) A arquivística é a técnica e a arquivologia, a ciência, segundo a visão difundida pelo Arquivo Nacional.

(E) O triplo objeto da arquivologia é o fundo arquivístico, o arquivista e a instituição arquivística.

14. (CFO/DF - Secretariado Executivo - Quadrix/2017) No que se refere à arquivística e a tipos de arquivamento, julgue o seguinte item.

Para preservar sua memória ao longo do tempo, uma instituição precisa gerenciar seu arquivo de maneira adequada. Segundo a arquivologia, entende-se por arquivo o conjunto de mobiliário de aço e pastas suspensas que a organização adquire para organizar seus documentos.

() Certo () Errado

15. (Fundação Universidade de Brasília - UnB - CESPE) O protocolo, como um dos componentes da gestão de documentos, é responsável pelas atividades de registro, de controle da tramitação, de distribuição, expedição e abertura de processos.

Certo () Errado ()

16. A preservação de Documentos é importante, para:

(A) Para o documento se tornar cada vez mais importante

(B) Para a informação que consta naquele documento não se perder

(C) Para a multiplicação das informações

(D) Para microfilmá-las

Gabarito

01.B / 02.A / 03.B / 04.B / 05.D / 06.E / 07.E / 08.C / 09.E / 10.A / 11.D / 12.Certo / 13.A / 14.Certo / 15.CERTO / 16.B

Comentários

01. Resposta: B

Os métodos mais utilizados são:

Alfabético - nome

Geográfico - o local

Númérico Simples - número a cada correspondente ou cliente

Ideográfico - o assunto

02. Resposta: A

Método alfabético é o sistema mais simples, fácil, lógico e prático, porque obedecendo à ordem alfabética pode-se logo imaginar que não apresentará grandes dificuldades nem para a execução do trabalho de arquivamento, nem para a procura do documento desejado, pois a consulta é direta.

03. Resposta: B

O método numérico simples é adotado quando a organização é feita pelo número do documento ou da pasta em que este foi arquivado. É um método muito utilizado na organização de prontuários médicos, pastas de funcionários, processos e filmes.

04. Resposta: B

Sistema direto é aquele em que a busca é feita diretamente sem a necessidade de se consultar um índice. É uma característica dos métodos que organizam documentos por nome (alfabético, geográfico, dicionário e enciclopédico). Sistema indireto é aquele em que, para se localizar o documento, é preciso antes consultar um índice ou um código.

05. Resposta: D

Conceito dado pelo Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística = Sequência de operações que determina a disposição dos documentos de um arquivo(1) ou coleção, uns em relação aos outros, e a identificação de cada unidade.

06. Resposta: E

Métodos de Arquivamento:

- alfabético: quando o elemento principal para a recuperação da informação for o nome;
- geográfico: quando o elemento principal para a recuperação da informação for o local (cidade, estado e país);
- numérico simples: quando o elemento principal para a recuperação da informação for o número do documento;
- numérico-cronológico: quando ao número do documento vier associado a data;
- ideográfico: quando o elemento principal para a recuperação da informação for o assunto. A ordenação dos assuntos deverá seguir a modalidade alfabética (dicionária ou enciclopédica) ou numérica (decimal ou duplex).

07. Resposta: E

O Método alfabético é quando o elemento principal para a recuperação da informação for o nome, como visto anteriormente.

08. Resposta: C

Não confunda:

Os métodos básicos e padronizados fazem parte de dois grandes sistemas:

- direto
- indireto

Os métodos de arquivamento são divididos em duas grandes classes:

- básicos
- padronizados.

09. Resposta: E

É o método alfabético, acrescentando cores às letras. Trabalha-se com 5 cores diferentes. As cores são atribuídas em função da 2ª letra do nome de entrada no arquivo. As guias são coloridas e as notações alfabéticas.

10. Resposta: A***Princípio da Organicidade***

As relações administrativas orgânicas se refletem nos conjuntos documentais. A organicidade é a qualidade segundo a qual os arquivos espelham a estrutura, funções e atividades da entidade produtora/acumuladora em suas relações internas e externas.

Princípio da Proveniência

Fixa a identidade do documento, relativamente a seu produtor. Por este princípio, os arquivos devem ser organizados em obediência à competência e às atividades da instituição ou pessoa legitimamente responsável pela produção, acumulação ou guarda dos documentos. Arquivos originários de uma instituição ou de uma pessoa devem manter a respectiva individualidade, dentro de seu contexto orgânico de produção, não devendo ser mesclados a outros de origem distinta.

11. Resposta: D

Princípio da Cumulatividade

O arquivo é uma formação progressiva, natural e orgânica.

12. Resposta: Certo

- Princípio da proveniência territorial (ou Princípio da territorialidade)

Os arquivos deveriam ser conservados em serviços de arquivo do território no qual foram produzidos, excetuados os documentos elaborados pelas representações diplomáticas ou resultantes de operações militares.

13. Resposta: A

A ciência que estuda as funções, os princípios, as técnicas do arquivo é chamada de arquivologia. O profissional que exerce atividade ligada a arquivologia pode ser chamado de arquivista. A arquivologia busca gerenciar informações que possam ser registradas em documentos de arquivos. É muito comum utilizar-se princípios, técnicas, normas e outros procedimentos no processo de identificação, organização, desenvolvimento, processamento, análise, coleta, utilização, publicação, fornecimento, circulação, recuperação e armazenamento das informações.

O gerenciamento da informação, o desenvolvimento das teorias, e as práticas de gestão foram extremamente importantes, intensamente revolucionárias e fundamentais para o desenvolvimento da arquivologia. Esse gerenciamento da informação conta ainda com desenvolvimento de projetos, planejamentos, estudos e técnicas de organização sistemática e implantação de instituições e sistemas arquivísticas. Embora existam muitas técnicas, ferramentas, estudos que buscam a conservação de arquivos, um grande desafio encontrado nesta área é que muitas empresas/organizações não tem uma preocupação específica pelos seus arquivos. Quando ocorre esse desinteresse conseqüentemente o profissional também é desconhecido pela organização e as atividades que esse profissional qualificado realizaria em prol do gerenciamento das informações passam a ser exercidas por profissionais de outras áreas não capacitados a atuar como arquivista. Uma conseqüência do posicionamento de algumas organizações é justamente a qualidade e resultado dos serviços.

14. Resposta: Certo

Existe uma polissemia (vários significados) na palavra arquivo. O termo pode significar o conjunto de documentos assim definido na Lei 8.159/91; como a entidade ou instituição de custódia; o setor de trabalho, assim dizendo, o setor de arquivo de uma instituição; e o móvel utilizado para guarda de documentos. A questão está incompleta e um pouco confusa, mas não deixa de estar CERTA.

15. Resposta: Certo

“Autuação”, uma das atividades do protocolo, é a abertura ou formação de processos. O registro, o controle do fluxo documental, a distribuição e a expedição de documentos também são consideradas atividades do protocolo. Vale ressaltar que a expedição é a saída de documentos de uma instituição para outras instituições públicas ou privadas (pessoas jurídicas), ou para o cidadão comum (pessoa física).

16. Resposta: B

A preservação dos documentos é importante para que o documento esteja sempre em perfeito estado para ser consultado e as informações perpetuadas.

ORGANIZAÇÃO DE ARQUIVOS

Os papéis, documentos e outro qualquer tipo de arquivo que mereçam conservação permanente em lugares determinados com o objetivo de fonte de pesquisa, comprovação de dados, atividades legais ou de negócios, serão necessários serem arquivados de forma correta e ordenada. Para tanto apresentamos os métodos para desenvolver esse serviço.

Requisitos para uma boa Organização de Arquivos

a) Apoio da cúpula organizacional: Este requisito está ligado ao chamado “recurso institucional”, ou seja, tudo aquilo que pode facilitar ou dificultar a nossa vida dentro do organismo. Óbvio que, com o apoio das chefias, vamos conseguir atingir os nossos objetivos com mais tranquilidade, superando um menor número de obstáculos. O trabalho fluirá de forma bem consistente.

b) Trabalho em equipe: Fundamental em qualquer área. Trabalhar em grupo é muito importante. Por exemplo: um determinado profissional é especialista em conservação e restauração de documentos; o outro, em documentos eletrônicos. Logo, poderão trocar conhecimentos, quando for necessário.

c) Pessoal treinado de forma adequada: Capacitar os recursos humanos, mantendo-os em contato com profissionais gabaritados, a fim de atingir a melhor qualidade possível nos serviços prestados nos arquivos.

d) Métodos e sistemas de arquivamento eficazes: Para a rápida recuperação da informação.

e) Espaço físico compatível com o acervo existente: Evita-se o “acúmulo documental”, e, conseqüentemente, preserva-se os documentos armazenados nesses espaços.



Etapas para a Organização e Administração de Arquivos

Levantamentos de Dados: O levantamento da produção documental pode ser realizado por meio de questionários, observações e entrevistas nos locais de trabalho. Ressalta-se aqui a importância de conhecer a legislação referente aos âmbitos externos (leis, decretos, resoluções) e interno da instituição que mantém os documentos, bem como os regulamentos existentes numa organização. É necessário que se conheça também a estrutura organizacional dos órgãos que mantêm os documentos. Assim, pode-se fazer a coleta de dados ligadas a documentação da instituição (o gênero, a espécie, o estado físico do documento, o volume do acervo, entre outros), para se poder traçar um diagnóstico dentro da realidade da empresa.

Análise dos Dados Coletados: Para que os documentos sejam melhor organizados e administrados, faz-se requisito essencial que os envolvidos neste processo conheçam a documentação que eles têm em mãos, analisando as informações coletadas na etapa anterior minuciosamente, a fim de detectar os problemas existentes nos arquivos (podemos chamar isso de diagnóstico da situação documental).

Planejamento: Nesta etapa devem ser propostas soluções cabíveis para eliminar os problemas encontrados na análise dos documentos. Deve ser feito um “plano arquivístico”, traçando-se metas necessárias para que os objetivos sejam alcançados. Fundamental também a elaboração de um cronograma de trabalho, permitindo o controle dos prazos das sequências em que serão desenvolvidas as ações.

Elementos a serem considerados na elaboração de um plano de arquivo:

- O arquivo deve ocupar posição de destaque na estrutura da instituição (a mais alta possível);
- Órgão capacitado que exerça o papel de coordenador dos serviços de arquivo;
- Adoção de métodos eficientes de arquivamento;
- Estabelecimento de regras de funcionamento dos arquivos e do protocolo;
- Escolher instalações e equipamentos que atendam aos objetivos propostos;
- Formação/organização de arquivos intermediário e permanente (caso seja necessário);
- Recursos humanos; e
- Recursos financeiros.

Execução ou Implantação e Acompanhamento: Na implantação é chegada a hora de se colocar em prática tudo aquilo que foi planejado. Depois do trabalho realizado, é necessário que se faça um acompanhamento para ver se os objetivos foram realmente alcançados, ou se há necessidade de fazer alguma modificação visando melhorar ainda mais a qualidade dos serviços prestados, atendendo aos usuários com mais eficiência e deixando-os plenamente satisfeitos com o nosso assessoramento (vide esquema mnemônico, abaixo):

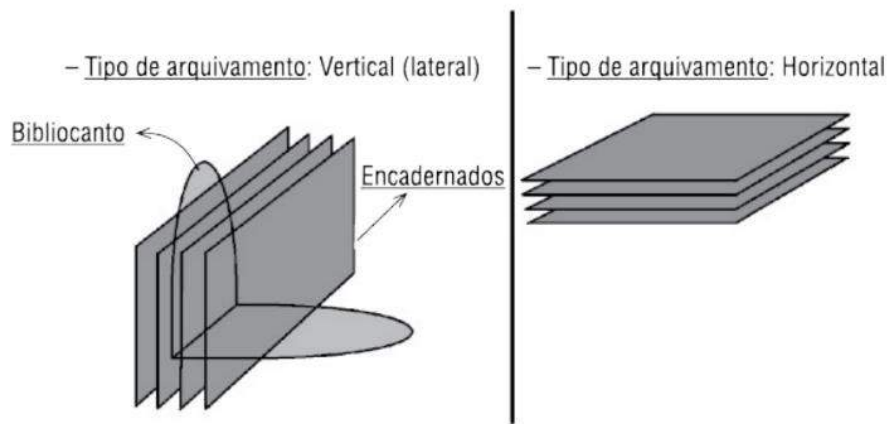
Esquema mnemônico:

- Antes da implantação – sensibilizar envolvidos (palestras, reuniões)
- Treinar pessoal envolvido direta ou indiretamente na feitura das tarefas
- Colocar em prática tudo o que foi planejado (implantação)
- Ver se os objetivos foram plenamente alcançados (acompanhamento)
- Melhorar a qualidade dos serviços (ajustes necessários)
- Por fim, elabora-se o “manual de arquivo”

Tipos de Arquivamento

Horizontal: os documentos são dispostos uns sobre os outros e arquivados em caixas ou estantes (nos arquivos permanentes ou de custódia), como também em escaninhos (para documentos do gênero cartográfico – mapas, plantas). Os escaninhos são pequenos compartimentos em gavetas.

Vertical: os documentos são colocados uns ao lado dos outros (lateral) ou atrás (frontal) possibilitando uma consulta mais ágil, sem precisar retirar outros documentos. Os documentos são armazenados, geralmente, em arquivos de aço. Nos arquivos correntes este tipo de arquivamento é o mais utilizado nos dias de hoje, por ser fácil de ser executado, conservado e atualizado. Além disso, são mais econômicos e ocupam menor espaço.



Fonte: Valentini, 2013.

Material de Arquivo

Material de Consumo: pasta, ficha, guia divisória, tira de inserção etc. (menor durabilidade);

Material Permanente: arquivos, armário de aço, estante, fichário etc. (maior durabilidade).

Algumas definições:

- a) **Pasta:** folha de cartolina, ou papelão resistente (dobrada ao meio). Pode ser suspensa, com projeção, lisa (ou corrida ou de corte reto).
- b) **Ficha:** retângulo de cartolina para se registrar informações.
- c) **Guia divisória:** retângulo de cartão forte que separa as partes dos fichários, juntando, em grupos, as fichas.
- d) **Tira de inserção:** tira de papel picotada para se escrever as notações. São inseridas nas projeções.
- e) **Projeção:** saliência na parte superior da guia divisória.
- f) **Posição:** é o espaço ocupado pela projeção na guia divisória (contando da esquerda para a direita, temos a 1ª posição, 2ª posição, e assim por diante).
- g) **Janela:** abertura na projeção para receber a tira de inserção.
- h) **Pé:** saliência na parte inferior da guia divisória. No pé, existe uma pequena abertura por onde passa uma vareta, a fim de prender as guias à gaveta, chamada de ilhó.
- i) **Notação:** inscrição feita na projeção ou na tira de inserção.
- j) **Arquivo:** móvel para guardar documentos.
- k) **Armário de aço:** móvel fechado, onde se guarda documentos classificados como sigilosos.
- l) **Estante:** móvel aberto, com prateleiras.
- m) **Fichário:** móvel de aço usado para guardar fichas.

Questões

01. (CRF/RJ - Agente Administrativo - Quadrix) Um acervo exige um arquivamento adequado que viabilize a localização dos documentos. Quando o documento é acondicionado em seu local de guarda (pasta, gaveta ou caixa), o arquivamento pode ser feito de forma horizontal ou vertical. Sobre o arquivamento horizontal, leia as afirmativas.

- I. É indicado para documentos de grandes dimensões, como mapas, plantas e papéis de grandes dimensões.
- II. Nesse arquivamento, os documentos são arquivados lado a lado.
- III. É o mais comum, sendo largamente adotado nos arquivos correntes e intermediários, onde o acondicionamento é feito em caixas ou pastas suspensas.

Está correto o que se afirma em:

- (A) I, somente.
- (B) I e II, somente.
- (C) III, somente.
- (D) II e III, somente.
- (E) todas.



02. (CEMIG-TELECOM - Analista Administrativo Jr. - FRAMINAS) A organização de arquivos consiste, em qualquer instituição, no desenvolvimento de determinadas etapas de trabalho.

A etapa que se inicia pelo exame dos estatutos, regimentos, regulamentos, normas, organogramas e demais documentos que compõem a instituição mantenedora do arquivo é

- (A) Análise de dados coletados.
- (B) Planejamento.
- (C) Implantação e acompanhamento.
- (D) Levantamento de dados

03. (SURG - Auxiliar Administrativo - CONSULPAM) A Organização de Documentos e Arquivos é um serviço que tem como FINALIDADE principal:

- (A) Buscar meios de engavetar a papelada e agilizar o atendimento das pendências.
- (B) Retirar os documentos das mesas dos profissionais e colocá-los em um arquivo, com o intuito de diminuir a documentação exposta.
- (C) Criar uma técnica de incineração para diminuir a papelada.
- (D) Criar instrumentos de controle e monitoramento do armazenamento e tráfego de documentos nas empresas, por intermédio da implantação de técnicas e metodologias de organização e gerenciamento de arquivos.

Gabarito

01.A / 02.D / 03.D

Comentários

01. Resposta: A

O arquivamento horizontal consiste na disposição dos documentos uns sobre os outros e arquivados em caixas ou estantes (nos arquivos permanentes) e também em escaninhos (para documentos do gênero cartográfico: mapas, plantas).

02. Resposta: D

O levantamento da produção documental pode ser realizado por meio de questionários, observações e entrevistas nos locais de trabalho. Ressalta-se aqui a importância de se conhecer a legislação referente aos âmbitos externos (leis, decretos, resoluções) e interno da instituição que mantém os documentos, bem como os regulamentos existentes numa organização. É necessário que se conheça também a estrutura organizacional dos órgãos que mantêm os documentos. Assim, pode-se fazer a coleta de dados ligadas a documentação da instituição (o gênero, a espécie, o estado físico do documento, o volume do acervo, entre outros), para se poder traçar um diagnóstico dentro da realidade da empresa.

03. Resposta: D

A organização de documentos e arquivos tem por finalidade desenvolver métodos de controle, monitoramento e movimentação dos documentos para que a sua localização seja rápida e eficiente.

CLASSIFICAÇÃO DE ARQUIVOS

A Classificação de Arquivos é o esquema elaborado a partir do estudo das estruturas e funções da instituição e análise do arquivo por ela produzido, pelo qual se distribuem os documentos em classes, de acordo com métodos de arquivamento específicos.

Com base na obra da professora Marilena Leite Paes¹⁰⁷, podemos classificá-los de acordo com:

- As entidades mantenedoras;
- Os estágios de sua evolução;
- A extensão de sua atuação; e
- A natureza dos documentos.

¹⁰⁷ SANTOS, J.T.; REIS, L. *Arquivologia Facilitada. Teoria e mais de 500 questões comentadas. 2ª edição – Campus Concursos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Recurso eletrônico.*

Entidades Mantenedoras

- a) **Públicos:** federal, estadual e municipal.
- b) **Institucionais:** instituições educacionais, igrejas, corporações não lucrativas, sociedades e associações.
- c) **Comerciais:** empresas, corporações e companhias.
- d) **Famílias ou pessoais.**

Extensão De Sua Atuação

- a) **Setoriais:** quando existem arquivos espalhados nos mais diversos setores da organização.
- b) **Gerais ou centrais:** quando todos os documentos gerados estão reunidos em um único arquivo.

Os documentos de arquivos são classificados da seguinte forma:

- o gênero;
- a espécie;
- a natureza do assunto.

Sobre o Gênero

O gênero dos documentos está ligado à maneira de representá-los, de acordo com os seus diversos suportes. São eles:

Textuais: manuscritos, datilografados ou impressos.

São documentos cuja informação esteja em modo escrito ou textual. Os documentos textuais se apresentam, basicamente, manuscritos, datilografados ou impressos. Esses tipos de documentos constituem a grande parte dos acervos arquivísticos administrativos, principalmente no âmbito da Administração Pública.

Figuram como exemplos contratos, atas, relatórios, certidões etc. devidamente redigidos e apresentados em texto.

Cartográficos: aqueles que representam, de forma reduzida, uma área maior. Apresentam-se em formatos e dimensões variáveis, contendo representações geográficas, arquitetônicas ou de engenharia (mapas, plantas, perfis, layouts etc.). Essa denominação para tais tipos de documentos deve-se à Cartografia, ciência que se dedica, inclusive, ao estudo de áreas e confecção de mapas.

Iconográficos: são os que têm suas informações em forma de imagem estática. Recebem essa denominação porque apresentam ícones, figuras e imagens que não estejam em movimento. Como exemplos podem-se citar as fotografias (que mais especificamente podem ser chamadas de documentos fotográficos), negativos, diapositivos, slides, desenhos e demais gravuras, em modo estático. O arquivo fotográfico de um Jornal, a título de ilustração, é considerado um arquivo iconográfico.

Filmográficos: documentos com imagens em movimento. Exemplos: filmes, fitas videomagnéticas. Lembre-se do cinema antigo, em que não havia ainda a tecnologia sonora inserida nos filmes daquela época. Há instituições arquivistas dedicadas apenas ao tratamento de tal tipo de documento.

Sonoros: documentos com registros fonográficos, ou seja, aqueles cuja informação esteja em forma de som. Um arquivo de fitas K7, de discos de vinil, de CDs musicais, por exemplo, são arquivos sonoros.

Micrográficos: são arquivos em suporte fílmico resultantes da microrreprodução de documentos. Eles se apresentam como microformas, tais como os microfilmes e as microfichas. A microfilmagem, por exemplo, é a técnica de reprodução de documentos aplicada para a geração desse tipo documental

Informático: São documentos que necessitam do computador para que sejam lidos. Essa leitura se dá através de um software, que tem a capacidade de decifrar as informações em linguagem de máquina (bits e bytes) contidas num hardware e traduzi-las para a linguagem humana. Esse hardware (ou suporte) que comporta as informações pode ser um HD (disco rígido), um CD-ROM, um CD-R, um CD-RW etc.

Eles são também denominados documentos digitais, uma vez que são constituídos por dígitos binários (Zeros e Uns – 0 e 1). Ex.: um arquivo do processador de texto MSWord, da planilha MExcel, um arquivo

de áudio do formato MP3 etc.). Na literatura arquivística, alguns autores também os denominam “documentos eletrônicos”.

Audiovisuais: são documentos que têm suas informações em forma de som e imagem em movimento. Observe que a junção da ideia de documentos sonoros com a de documentos filmográficos resulta na classificação dos documentos audiovisuais. Nesse sentido, pode-se exemplificar esse tipo documental citando os arquivos de emissoras de televisão, a título de ilustração, os quais são constituídos por fitas de vídeo VHS, DVDs etc., decorrentes da acumulação de registros próprios de sua produção televisiva.

Formato Documental: está relacionado com as características “físicas” de um suporte (material físico onde se registra a informação).

Exemplos: caderno, códice (livro de registro), livro.

Os termos gênero, espécie e tipo documental possuem as seguintes definições:

Gênero: “configuração que assume um documento de acordo com o sistema de signos de que seus executores se serviram para registrar a mensagem”.

Espécie: “configuração que assume um documento de acordo com a disposição e a natureza das informações nele contidas”.

Tipo: “configuração que assume a espécie documental de acordo com a atividade que a gerou”.

Assim sendo, um relatório é exemplo de “espécie documental”. Quando especificamos a espécie (relatório financeiro, relatório de recursos humanos), temos a caracterização de “tipos documentais”.

Logo, podemos exemplificar:

Contrato, Edital e Certidão são espécies documentais.

Contrato de Prestação de Serviços, Edital de Concurso Público e Certidão de Nascimento são tipos documentais.

Portanto, podemos concluir que o tipo documental é a espécie mais a sua atividade ou razão funcional.

Estas categorias classificatórias podem ocorrer simultaneamente em alguns casos quando, em um determinado documento, existirem características peculiares tanto a um gênero quanto a outro.

Sobre a Espécie¹⁰⁸

A espécie dos documentos está ligada ao seu *aspecto formal*. Existem vários atos que dão origem às espécies, além da maneira de se registrar as informações nos documentos (como estão dispostas). De acordo com Heloísa Bellotto, são eles:

- **Atos normativos** – ditam regras e normas expedidas por autoridades administrativas (de cumprimento obrigatório). Exemplos: leis, decretos, medidas provisórias, regulamentos, portarias.

- **Atos enunciativos** – emitem uma opinião, esclarecendo sobre certo assunto. São aqueles de caráter opinativo, que esclarecem os assuntos, visando fundamentar uma solução. Exemplos: pareceres, votos, relatórios.

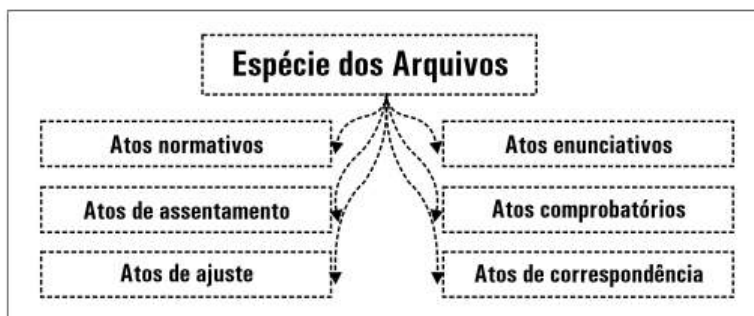
- **Atos de assentamento** – São os configurados por registros, consubstanciando assentamento sobre fatos ou ocorrências. Exemplos: apostilas, atas, termos e autos de infração,

- **Atos comprobatórios** – São documentos que comprovam assentamentos, decisões etc. Como o próprio nome sugere, são direcionados a certificar ou atestar determinadas situações. Temos como exemplo: traslados, certidões, atestados, cópias autênticas ou idênticas.

- **Atos de ajuste** – representam acordos firmados (entre duas ou mais partes). São representados pelos documentos pactuais, sendo acordos em que a Administração Pública Federal, Estadual ou Municipal é parte. Exemplos desta espécie de documentos: tratados, convênios, contratos, termos aditivos

¹⁰⁸ SANTOS, J.T.; REIS, L. *Arquivologia Facilitada. Teoria e mais de 500 questões comentadas. 2ª edição – Campus Concursos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Recurso eletrônico.*

- **Atos de correspondência** – Objetivam a execução dos atos normativos em sentido amplo. Temos como exemplos: avisos, cartas, ofícios, memorando, mensagem, edital, intimação, notificação, telegrama, telex, telefax, alvará e circular.



Fonte: Santos e Reis, 2013.

Deve-se destacar aqui que espécie documental é diferente de tipo documental.

De acordo com Bellotto, enquanto a espécie documental é a configuração que assume um documento de acordo com a disposição e a natureza das informações nele contidas, o tipo documental é a configuração que assume a espécie documental de acordo com a atividade que a gerou.

Observe-se o exemplo a seguir, que tem a finalidade de distinguir tais categorias teóricas:

Espécie	Tipo
Contrato	Contrato de Aluguel
Relatório	Relatório de Viagem
Termo	Termo de Posse

Natureza dos documentos

a) Arquivos especiais – custodiam documentos de formas físicas distintas, que merecem tratamento especial no seu armazenamento, acondicionamento, registro, controle, conservação, entre outros procedimentos técnicos.

Exemplos: slides (diapositivos), filmes, fotografias, discos, mapas, cd-rom etc.;

b) Especializados – custodiam documentos procedentes da experiência do homem em um campo específico, não importando a forma física apresentada por eles. Tais arquivos são conhecidos, inequivocamente, como “arquivos técnicos”.

Exemplos: de engenharia, contábeis, de imprensa, médicos ou hospitalares, etc.

Sobre a Natureza do assunto¹⁰⁹

Quanto à natureza do assunto, os documentos podem ser caracterizados como:

- **Ostensivos ou Ordinários** – Qualquer pessoa pode consultar o documento (a sua divulgação não prejudica a instituição).

- **Sigilosos** – Tais documentos são limitados a um número restrito de pessoas. Por essa razão, devem ser adotadas medidas especiais de salvaguarda (segurança, proteção) na sua custódia e disseminação.

Quanto ao grau de sigilo, os documentos públicos podem ser: Ultrassegredo, secreto e reservado (não existe mais o grau confidencial).

Ultrassegredo - Esta classificação é dada aos assuntos que requeiram excepcional grau de segurança e cujo teor ou características só devam ser do conhecimento de pessoas intimamente ligadas ao seu estudo ou manuseio. São assuntos normalmente classificados como ultrassegredos aqueles da política governamental de alto nível e segredos de Estado, tais como: negociações para alianças políticas e militares, planos de guerra, descobertas e experimentos científicos de valor excepcional, informações sobre política estrangeira de alto nível.

¹⁰⁹ SANTOS, J.T; REIS, L. *Arquivologia Facilitada. Teoria e mais de 500 questões comentadas. 2ª edição – Campus Concursos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Recurso eletrônico.*



Secreto - Consideram-se secretos os assuntos que requeiram alto grau de segurança e cujo teor ou características podem ser do conhecimento de pessoas que, sem estarem intimamente ligadas ao seu estudo ou manuseio, sejam autorizadas a deles tomar conhecimento, funcionalmente. São documentos considerados secretos os referentes a planos, programas e medidas governamentais, os assuntos extraídos de matéria ultrassecreta que, sem comprometer o excepcional grau de sigilo da matéria original, necessitam de maior difusão, tais como: planos ou detalhes de operações militares, planos ou detalhes de operações econômicas ou financeiras, aperfeiçoamento em técnicas ou materiais já existentes, dados de elevado interesse sob aspectos físicos, políticos, econômicos, psicossociais e militares de países estrangeiros e meios de processos pelos quais foram obtidos, materiais criptográficos importantes que não tenham recebido classificação inferior (PAES, 2005, p. 30).

Reservado - Esta classificação diz respeito aos assuntos que não devem ser do conhecimento do público em geral. Recebem essa classificação, entre outros, partes de planos, programas e projetos e suas respectivas ordens de execução; cartas, fotografias aéreas e negativos que indiquem instalações importantes.

Prazos máximos de classificação (restrição) de acesso à informação:

- No grau Ultrassecreto - 25 anos;
- No grau Secreto - 15 anos; e
- No grau Reservado - 5 anos.

Observação Importante¹¹⁰: De acordo com o Decreto Federal nº 7.724, de 16 de maio de 2012 (que regulamenta a Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 – inerente à Lei de Acesso à Informação Pública), diz o artigo 47, inciso IV: Compete à Comissão Mista de Reavaliação de Informações “prorrogar por uma única vez, e por período determinado não superior a vinte e cinco anos, o prazo de sigilo de informação classificada no grau ultrassecreto, enquanto seu acesso ou divulgação puder ocasionar ameaça externa à soberania nacional, à integridade do território nacional ou grave risco às relações internacionais do País, limitado ao máximo de cinquenta anos o prazo total da classificação.”

Portanto, somente no maior grau de sigilo – o “ultrassecreto” –, pode ocorrer a prorrogação (uma vez, por igual período). Nos demais graus de sigilo (secreto e reservado) não existe a possibilidade de prorrogação do prazo de restrição do documento.

Questões

01. (POLÍCIA CIENTÍFICA/PE - Perito Papiloscopista - CESPE) O instrumento técnico utilizado para a classificação de documentos em arquivos é o(a)

- (A) catálogo seletivo.
- (B) quadro de arranjo.
- (C) plano de destinação.
- (D) tabela de temporalidade.
- (E) inventário.

02. (DPU - Agente Administrativo - CESPE) A respeito da gestão da informação e de documentos e dos tipos documentais, julgue o item que se segue.

Os documentos de arquivo, quanto à natureza do assunto, podem ser ostensivos ou sigilosos.
() Certo () Errado.

03. (UFF - Auxiliar em Administração - COSEAC) Quanto ao gênero, como ensina Paes no livro “Arquivo: teoria e prática”, os documentos em suporte fílmico resultantes da microrreprodução de imagens, mediante utilização de técnicas específicas, são classificados como:

- (A) cartográficos.
- (B) sonoros.
- (C) micrográficos.
- (D) iconográficos.
- (E) textuais.

¹¹⁰ SANTOS, J.T.; REIS, L. *Arquivologia Facilitada. Teoria e mais de 500 questões comentadas. 2ª edição – Campus Concursos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Recurso eletrônico.*



04. (UFF - Auxiliar Administrativo - COSEAC) No que se refere à classificação dos documentos, segundo Marilena Leite Paes, os documentos podem ser:

(A) iconográficos: documentos em formatos e dimensões variáveis, contendo representações geográficas, arquitetônicas ou de engenharia.

(B) sonoros: documentos manuscritos, datilografados ou impressos.

(C) micrográficos: documentos em suporte fílmico resultantes da microrreprodução de imagens, mediante utilização de técnicas específicas.

(D) cartográficos: documentos com dimensões e rotações variáveis, contendo registro fonográficos.

(E) filmográficos: documentos em suportes sintéticos, em papel emulsionado ou não, contendo imagens estáticas.

05. (MPU - UNB/CESPE) Quanto às tipologias documentais e aos suportes físicos, julgue o próximo item.

Os documentos do gênero iconográfico têm suporte sintético, em papel emulsionado ou não, e contêm imagens estáticas, tais como ampliações fotográficas, slides, diapositivos e gravuras.

06. (Consulplan/TSE - Técnico Judiciário) “Boletim de ocorrência e certidão de nascimento configuram-se como exemplos de _____ documental.” Assinale a alternativa que completa corretamente a afirmativa anterior.

(A) forma;

(B) espécie;

(C) formato;

(D) tipo

07. (FCC/TRE/SP - Técnico Judiciário) De acordo com o gênero, os documentos de arquivo podem ser identificados como:

(A) técnicos, administrativos, culturais e históricos;

(B) masculinos, femininos e neutros;

(C) pessoais, institucionais, públicos e privados;

(D) textuais, iconográficos, sonoros e audiovisuais;

(E) correntes, centrais, intermediários e permanentes

08. (DPE/TO - Assistente de Defensoria Pública - COPESE) Relativamente ao tema documentação assinale a alternativa CORRETA:

I. Do ponto de vista bibliográfico, documento é qualquer obra manuscrita ou impressa;

II. Com o surgimento da informática a documentação perdeu importância no processo de tomada de decisão;

III. No passado a documentação era estática, funcionava como um simples arquivo;

IV. A documentação, juridicamente falando, representa uma prova em favor de fato ou informação;

(A) Todas as assertivas são verdadeiras

(B) Todas as assertivas são falsas

(C) As assertivas I, II e III são verdadeiras

(D) Somente a assertiva II é falsa

09. (DPE/TO - Analista em Gestão Especializado - COPESE - UFT) Dados ou informações referentes a sistemas, instalações, programas, projetos, planos de operações de interesse da defesa nacional, a assuntos diplomáticos e de inteligência e a planos ou detalhes, programas ou instalações estratégicas, cujo conhecimento não-autorizado possa acarretar dano grave à segurança da sociedade e do Estado. Esta definição, que consta do Decreto Presidencial n. 4553, de 27 de dezembro de 2002, se refere aos documentos classificados como:

(A) Reservados

(B) Confidenciais

(C) Secretos

(D) Ultrasseguros

10. (FCC/TRE/AL - Técnico Judiciário - Área Administrativa) Relatório, relatório de viagem, rascunho, filme e livro são, respectivamente, exemplos de:



- (A) gênero, formato, suporte, espécie e tipo;
- (B) forma, formato, gênero, tipo e espécie;
- (C) suporte, formato, espécie, gênero e tipo;
- (D) espécie, tipo, forma, suporte e formato;
- (E) tipo, espécie, formato, suporte e gênero.

11. (Ministério da Saúde - UnB/CESPE) Para a arquivística, os vocábulos forma e formato possuem significados bem distintos. Denomina-se formato a configuração física do material sobre o qual as informações são registradas, de acordo com a natureza e o modo como foi confeccionado; por exemplo: cartaz, caderno, livro, mapa, rolo de filme, entre outros. Já a forma refere-se ao estágio de preparação e de transmissão de documentos; por exemplo: original, cópia, minuta, rascunho.

- 12. (TRE/PI - FCC)** Papel, caderno, relatório e relatório de viagem são, respectivamente, exemplos de:
- (A) gênero, suporte, tipo e espécie.
 - (B) suporte, formato, espécie e tipo.
 - (C) espécie, forma, formato e suporte.
 - (D) tipo, espécie, suporte e técnica de registro.
 - (E) formato, técnica de registro, gênero e forma.

- 13. (Fiocruz)** Quanto ao gênero, os documentos de arquivo podem ser:
- (A) manuscritos – datilografados – impressos – informáticos;
 - (B) textuais – cartográficos – gráficos – impressos;
 - (C) escritos ou textuais – cartográficos – iconográficos – filmográficos – sonoros – micrográficos – informáticos;
 - (D) públicos e privados;
 - (E) particular – oficial – público – coletivo.

Gabarito

01.B / 02.Certo / 03. C / 04. C / 05.CERTO / 06. D
07. D / 08. D / 09. C / 10. D / 11. CERTO / 12. B / 13. C

Comentários

01. Resposta: B.

a) catálogo seletivo - errada. Catálogo que toma por unidade documentos previamente selecionado, pertencente a um ou mais fundos ou arquivos, segundo um critério temático.

b) quadro de arranjo - certa. Esquema estabelecido para o arranjo dos documentos de um arquivo a partir do estudo das estruturas, funções ou atividades da entidade produtora e da análise do acervo. Expressão adotada em arquivos permanentes.

c) plano de destinação - errada. É o conjunto de instrumentos que permite que, em decorrência da avaliação, se encaminhe os documentos à guarda temporária ou permanente, à eliminação e/ou à reprodução. Esquema no qual se fixa a destinação dos documentos.

d) tabela de temporalidade - errada. Instrumento de destinação aprovado por autoridade competente, que determina prazos e condições de guarda tendo em vista a transferência, recolhimento, descarte ou eliminação de documentos.

e) inventário - errada. Instrumento de pesquisa que descreve, sumária ou analiticamente, as unidades de arquivamento de um fundo ou parte dele, cuja apresentação obedece a uma ordenação lógica que poderá refletir ou não a disposição física dos documentos.

02. Resposta; Certo.

Quanto à natureza do assunto, os documentos são classificados em ostensivos (documentos sem restrição de acesso) e sigilosos (documentos de acesso restrito, que exigem cuidados especiais, no que se refere à custódia e divulgação).

03. Resposta: C

Documentos micrográficos são documentos em suporte fílmico resultante da microrreprodução de imagens, mediante utilização de técnicas específicas. Ex.: rolo, microficha, jaqueta e cartão-janela.



04. Resposta: C

A mesma explicação dada na questão 6 que inclusive é da mesma banca a respeito do mesmo concurso com a única mudança do ano da realização. Perceba que muitas vezes as bancas costumam repetir os assuntos e a mesma lógica de estruturação de suas questões.

05. Resposta: CERTO.

Gênero iconográfico (ícone, imagem). As características referentes aos documentos do gênero iconográfico estão corretas. Os documentos inseridos neste contexto possuem imagens fixas, paradas, estáticas, como uma fotografia, uma gravura, entre outros.

06. Resposta: D.

Esta questão versa sobre o estudo da tipologia documental. Observe que, como estudamos, o tipo documental se constitui a partir da espécie documental. Portanto, “boletim” e “certidão” são exemplos de espécie documental, sendo que “boletim de ocorrência” e “certidão de nascimento” são considerados tipos documentais, objeto da letra d, visto que há a junção da função geradora do documento à espécie documental. Assim, a letra d está correta. Nunca é demais lembrarmos que cópia, original, minuta, rascunho e esboço são exemplos da alternativa a, que se refere à forma dos documentos arquivísticos, diferentemente do formato – objeto da letra c –, que possui como exemplos: livro, caderno, códice e microficha.

07. Resposta: D.

O gênero refere-se ao modo pelo qual os dados e informações estão registrados no suporte documental. Quanto ao gênero, os documentos podem ser textuais, iconográficos, sonoros, filmográficos, audiovisuais, cartográficos, micrográficos e informáticos. Nesse sentido, a letra d é a alternativa que representa a resposta correta.

08. Resposta: D

Com o surgimento da informática a documentação não perdeu a sua importância no processo de tomada de decisão, pois, pois o papel de um arquivo de guardar a documentação e fornecer as informações, que estão contidas em seu acervo, aos interessados de maneira rápida e segura não é substituído com o advento da informática.

09. Resposta: C

Os documentos secretos são os que requerem rigorosas medidas de segurança e cujo teor ou característica possam ser do conhecimento de servidores que, embora sem ligação íntima com seu estudo e manuseio, sejam autorizados a deles tomarem conhecimento em razão de sua responsabilidade funcional.

10. Resposta: D.

A questão apresenta uma relação de exemplos e pergunta ao candidato qual é a alternativa que corresponde corretamente a esses itens, em termos respectivos. De acordo com a classificação dos arquivos, sabemos que relatório é exemplo de espécie, relatório de viagem é exemplo de tipo documental, rascunho é forma, filme é suporte e livro, por fim, é exemplo de formato. Portanto a alternativa correta é a contida na letra d.

11. Resposta: CERTO.

Formato é a configuração física de um suporte (material onde se registra a informação). A forma é o preparo do documento e a maneira pela qual ele é transmitido (passado) a quem de direito.

Quanto aos exemplos de formato e forma documentais, estão corretos.

12. Resposta: B

Suporte é o carregador físico do documento (papel). Formato é a configuração física de um suporte (caderno). Espécie tem ligação com o “aspecto formal” de um documento. O tipo é a configuração que assume a espécie documental de acordo com a atividade que a gerou.

Portanto, quando se especifica a espécie, é o tipo. Relatório é espécie e relatório de viagem é o tipo. A letra B é a correta.

13. Resposta: C

Gênero é a designação dos documentos em relação aos seus diversos suportes.



DOCUMENTOS ELETRÔNICOS (DIGITAIS)

Primeiramente faz-se necessário conceituar o que é um documento, mesmo que muitas vezes parece um conceito simples e de fácil entendimento, é importante frisar as particularidades sobre os documentos arquivísticos ou documentos de arquivo.

Para tanto, adotaram-se como ponto de partida algumas definições a respeito de documento arquivístico, documento arquivístico eletrônico, fidedignidade e autenticidade, que são essenciais para o estabelecimento de diretrizes, padrões e normas que devem nortear a gestão arquivística de documentos eletrônicos.

Documento de arquivo¹¹¹

Informação registrada, independente da forma ou do suporte, produzida ou recebida no decorrer das atividades de uma instituição ou pessoa, dotada de organicidade, que possui elementos constitutivos suficientes para servir de prova dessas atividades. Tais elementos são:

Suporte: base física do documento;

Forma: textual, iconográfico, sonoro; cor, tamanho e tipo de letra, data, local, assinatura, destinatário, logomarca, selo, carimbo e outros;

Anotações: urgente, archive-se, ciente e outros;

Contexto jurídico-administrativo: leis, normas, regimentos, regulamentos, estrutura organizacional etc. relativos à instituição criadora do documento.

Contexto documentário: regras de workflow, código de classificação, temporalidade, assunto e outros.

Documento eletrônico: Documento em meio eletrônico, com um formato digital, processado por computador.

Documento arquivístico eletrônico¹¹²

Documento arquivístico processado por um computador. No caso dos documentos eletrônicos, além dos elementos citados acima, apresentam-se também:

Forma: links, nome do originador (e-mail), assinatura digital, certificado da assinatura digital e outros.

Anotações: data, hora e local da transmissão; indicação de anexos e outros.

Contexto: contexto tecnológico (hardware e software).

O documento de arquivo se caracteriza primordialmente pela sua estabilidade e durabilidade, pois a informação está registrada num suporte que pode ser conservado por centenas ou até milhares de anos. No ambiente eletrônico, porém, os documentos podem ser manipulados sem deixar qualquer vestígio, sendo instáveis e extremamente vulneráveis à intervenção humana e à obsolescência tecnológica.

Os documentos eletrônicos, gerados no curso das atividades de organizações e pessoas, constituem um problema arquivístico e não apenas tecnológico, que diz respeito ao registro da informação. Se esse registro pode ser apagado ou modificado sem deixar traço, ou mesmo se tornar incompreensível em função da obsolescência tecnológica, a primeira questão a ser enfrentada diz respeito a como produzir e manter documentos confiáveis, isto é, como garantir a integridade (autenticidade e fidedignidade) dos documentos eletrônicos.

O documento de arquivo se caracteriza primordialmente pela sua estabilidade e durabilidade, pois a informação está registrada num suporte que pode ser conservado por centenas ou até milhares de anos. No ambiente eletrônico, porém, os documentos podem ser manipulados sem deixar qualquer vestígio, sendo instáveis e extremamente vulneráveis à intervenção humana e à obsolescência tecnológica.

Os documentos eletrônicos, gerados no curso das atividades de organizações e pessoas, constituem um problema arquivístico e não apenas tecnológico, que diz respeito ao registro da informação. Se esse registro pode ser apagado ou modificado sem deixar traço, ou mesmo se tornar incompreensível em função da obsolescência tecnológica, a primeira questão a ser enfrentada diz respeito a como produzir e manter documentos confiáveis, isto é, como garantir a integridade (autenticidade e fidedignidade) dos documentos eletrônicos.

¹¹¹ ROCHA, et.al. *Gestão Arquivística de Documentos Eletrônicos*. Rio de Janeiro, 2004. CONARQ – Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. http://www.documentoseletronicos.arquivonacional.gov.br/Media/publicacoes/gt_gestao_arquivistica_pagina_web_corrigido3.pdf.

¹¹² Idem.



O conceito de gestão de documentos foi estabelecido nos Estados Unidos, a partir da década de 1950, como forma de racionalizar a produção documental e facilitar o seu acesso. Uma das principais consequências da introdução deste conceito foi a elaboração da teoria das três idades, ou ciclo vital, isto é, os documentos de arquivo têm uma idade ou fase, de acordo com as necessidades do órgão que o produziu.

Documentos correntes: são aqueles que estão em curso, isto é, tramitando, ou que foram arquivados, mas são objeto de consultas frequentes; eles podem ser conservados nos locais onde foram produzidos sob a responsabilidade do órgão produtor;

Documentos intermediários: são aqueles que não são mais de uso corrente, mas que por razões de interesse administrativo, aguardam sua eliminação ou recolhimento à instituição arquivística. Esses documentos devem ser recolhidos a um arquivo intermediário, sob a responsabilidade conjunta dos funcionários do órgão produtor e da instituição arquivística.

Documentos permanentes: são aqueles de valor histórico, probatório e informativo que devem ser definitivamente preservados. Eles não são mais necessários ao cumprimento das atividades da administração. Devem ser conservados nas instituições arquivísticas, sob a responsabilidade dos profissionais de arquivo.

Pode-se afirmar que a teoria das três idades trouxe como inovação a noção do documento intermediário, isto é, a constatação da existência de inúmeros documentos que, mesmo não sendo mais necessários ao cumprimento de uma certa atividade, precisam ser mantidos, por um determinado período, para fins de prova e informação. É o caso, por exemplo, da documentação referente a pessoal, orçamento, material, entre outras.

No Brasil, a Lei Nacional de Arquivos, de 1991, definiu gestão de documentos como o conjunto de procedimentos e operações técnicas referentes à produção, tramitação, uso, avaliação e arquivamento dos documentos em fase corrente e intermediária, visando a sua eliminação ou recolhimento para guarda permanente.

A lei reconheceu que as atividades relativas à documentação das fases corrente e intermediária, realizadas pelas entidades produtoras com acompanhamento das instituições arquivísticas, são distintas das atividades da fase permanente, realizadas pelas instituições arquivísticas. Reconheceu também a necessidade da participação das instituições arquivísticas desde o início do processo de produção documental a fim subsidiar os produtores de documentos com informações que facilitem o exercício das suas atividades.

Além disso, a lei reconheceu, no art. 8º, o conceito de ciclo vital, importante para a definição do valor dos documentos e da responsabilidade pela sua guarda, incluindo sua organização, conservação e condições de acesso e uso.

Os conceitos de gestão de documentos e de ciclo vital, ao serem incorporados na legislação, subsidiaram e possibilitaram a elaboração do código de classificação e da tabela de temporalidade das atividades-meio da administração pública federal.

Esses instrumentos são fundamentais para implementar a gestão de documentos, pois permitem uma produção controlada, formas de recuperação da informação arquivística e o estabelecimento de prazos de retenção, que racionalizam a massa documental acumulada.

A experiência nacional e internacional vem demonstrando que tão importante quanto criar documentos, é saber gerenciá-los. A informação arquivística, organizada e acessível, serve de base para que a própria administração possa tomar decisões, que dizem respeito a todos os cidadãos, e com isso tornar o processo decisório verdadeiramente democrático.

As atividades de gestão, portanto, não se restringem a evitar a produção de documentos desnecessários e a estabelecer depósitos intermediários para garantir a organização e a preservação dos documentos.

A gestão abrange todas as operações referentes à produção (definição de suportes, estrutura do documento, incluindo código de classificação de assunto), à tramitação (protocolo), ao uso (consulta e empréstimo), à avaliação (aplicação da tabela de temporalidade e destinação) e ao arquivamento (guarda e armazenamento). Neste sentido, todas as operações e procedimentos das fases corrente e intermediária têm por objetivo permitir o acesso e o uso dos documentos.

O desempenho desse conjunto de atividades precisa ser o mais completo possível, pois a ausência de um dos componentes pode comprometer todo o processo. Como a gestão de documentos incorpora duas fases, corrente e intermediária, sua efetivação só pode ser alcançada dentro de um sistema que possa

acompanhar e controlar todas essas atividades. Além disso, o sistema deve incorporar ferramentas e mecanismos para implementar a preservação a longo prazo dos documentos arquivísticos intermediários e permanentes.

No âmbito das organizações públicas e privadas, os documentos eletrônicos tornaram mais urgente a gestão arquivística de documentos, que inclui tanto os documentos tradicionais como os produzidos em meio eletrônico. A gestão arquivística de documentos eletrônicos não difere essencialmente da gestão arquivística de documentos em papel, mas a manutenção dos documentos eletrônicos é mais dependente de um bom sistema de gestão arquivística de documentos.

Além disso, a produção eletrônica de documentos introduz também os sistemas eletrônicos de gerenciamento de documentos. A fim de garantir a produção de documentos de arquivo, fidedignos, autênticos e preserváveis, é fundamental que estes sistemas incorporem o conceito arquivístico e todos os seus requisitos necessários. Com relação ao termo gestão de documentos há um problema conceitual que é necessário esclarecer.

A Lei Nacional de Arquivos estabeleceu o conceito de gestão de documentos, compreendendo todos os procedimentos e operações técnicas das fases corrente e intermediária, isto é, desde a produção até a destinação final, que nesse texto estamos denominando gestão arquivística dos documentos para diferenciar de outros sistemas de documentos que usam o termo gestão.

Um exemplo dessa situação ocorre na área de informática, que passou a utilizar o termo gestão de documentos para alguns procedimentos de recuperação da informação do material digitalizado, implantação de protocolos informatizados e/ou para controle do armazenamento, não incorporando o conceito de original para produção de documentos, código de classificação de assunto, tabela de temporalidade, avaliação e destinação.

Assim, uma ferramenta de Gestão Eletrônica de Documentos (GED) não necessariamente atende a todos os requisitos arquivísticos e jurídicos, aproximando-se, na maioria das vezes, de uma aplicação de gestão de documentos e não de um sistema de gestão arquivística de documentos.

Resumiremos logo mais, as principais diferenças entre Sistema de Informação, Sistema de Gestão de Documentos e Sistema de Gestão Arquivística de Documentos, conforme definidos pelo programa SIADE – Sistemas de Informação de Arquivo e Documentos Eletrônicos de Portugal e pela CTDE.

Sistema de Informação¹¹³

Armazena e fornece acesso à informação, diz respeito à aquisição de conhecimento. Tem como objetivo a aquisição e gestão de informação proveniente de fontes internas e externas para apoiar o desempenho das atividades de uma organização.

Sistema de Gestão de Documentos¹¹⁴

Apoia a utilização de documentos para a atividade em curso. Inclui indexação de documentos, gestão de armazenamento, controle de versões, integração direta com outras aplicações e ferramentas para recuperação dos documentos, como por exemplo as ferramentas de GED.

Sistema de Gestão Arquivística de Documento

É um conjunto de procedimentos e operações técnicas cuja interação permite a eficiência e a eficácia na produção, tramitação, uso, avaliação e destinação (eliminação ou guarda permanente) de documentos arquivísticos correntes e intermediários de uma organização. Inclui código de classificação de assuntos, controle sobre a modificação dos documentos de arquivo, controle sobre os prazos de guarda e eliminação e fornece um repositório protegido para os documentos de arquivo que sejam significativos para a organização.

Requisitos funcionais¹¹⁵

Os requisitos funcionais estabelecem um conjunto de condições a serem cumpridas pela instituição produtora de documentos, pelo sistema de gestão arquivística e pelos próprios documentos a fim de

¹¹³ *Ibidem.*

¹¹⁴ ROCHA, et.al. *Gestão Arquivística de Documentos Eletrônicos*. Rio de Janeiro, 2004. CONARQ – Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. http://www.documentoseletronicos.arquivonacional.gov.br/Media/publicacoes/gt_gestao_arquivistica__pagina_web_corrigido3.pdf.

¹¹⁵ *Ibidem.*

garantir a sua fidedignidade e autenticidade ao longo do tempo, ou seja, o seu valor como fonte de prova das atividades desenvolvidas por uma dada instituição.

Assim, para implementar programas de gestão arquivística de documentos, é necessária a elaboração dos requisitos, que possibilitarão às instituições públicas e privadas produzir e manter documentos de arquivo fidedignos e autênticos, além de reconhecer documentos arquivísticos em sistemas eletrônicos de informação. Com base nos requisitos é possível estabelecer os metadados que fornecerão informações sobre o contexto jurídico-administrativo, documental e tecnológico em que os documentos foram criados, bem como informações sobre seu conteúdo, tramitação etc.

As iniciativas internacionais têm promovido a sistematização e descrição dos requisitos funcionais para orientar o desenvolvimento de sistemas eletrônicos de gestão arquivística. Como, por exemplo, o Modelo de Requisitos Funcionais (MoReq) da União Europeia e a norma do Departamento de Defesa (DoD), que está sendo assumida pelo Arquivo Nacional dos EUA para toda a administração pública federal.

Um modelo de requisitos funcionais deve considerar as seguintes diretrizes para garantir a produção e a manutenção de documentos arquivísticos tradicionais e eletrônicos, autênticos e fidedignos:

– **produção de documentos essenciais à administração da organização:** evitar duplicação e garantir que as atividades sejam registradas em documentos de arquivo;

– **o documento deve ser completo, isto é, deve conter elementos suficientes que assegurem sua capacidade de sustentar os fatos que atesta:** data, hora e lugar da produção, da transmissão e do recebimento; assinatura; nome do autor, do destinatário e do redator; assunto, código de classificação etc.

– **controle sobre procedimentos de produção:** os procedimentos de criação devem ser rigorosos, detalhados e rotineiros a fim de garantir a sua fidedignidade.

Os sistemas eletrônicos de gerenciamento arquivístico devem ser idôneos, prevendo: a limitação de acesso à tecnologia por meio da criação de privilégios de acesso (senha, cartões); a definição de regras de workflow através da integração dos procedimentos administrativos e documentários e o estabelecimento de uma trilha de auditoria que registre todas as intervenções feitas no documento.

Métodos que garantam a não adulteração dos documentos: mecanismos que garantam a segurança da transmissão, incluindo a capacidade do sistema eletrônico identificar o original; mecanismos de preservação (reprodução e migração) e de verificação da proveniência.

É necessário que os arquivos facilitem o estabelecimento de programas de gestão arquivística de documentos e articulem a definição de requisitos funcionais, que devem se tornar padrões ou normas, de forma a garantir que sejam incorporados aos sistemas eletrônicos de gestão arquivística. Frente aos desafios apresentados pelos documentos digitais quanto à produção, ao acesso contínuo e à preservação de longo prazo, é preciso colocar em prática essas diretrizes, pois do contrário corre-se o risco de perdermos a memória registrada do nosso país.

Qual a diferença entre documento eletrônico e documento digital?

Na literatura arquivística internacional, ainda é corrente o uso do termo “documento eletrônico” como sinônimo de “documento digital”. Entretanto, do ponto de vista tecnológico, existe uma diferença entre os termos “eletrônico” e “digital”.

Um documento eletrônico é acessível e interpretável por meio de um equipamento eletrônico (aparelho de videocassete, filmadora, computador), podendo ser registrado e codificado em forma analógica ou em dígitos binários. Já um documento digital é um documento eletrônico caracterizado pela codificação em dígitos binários e acessado por meio de sistema computacional. Assim, todo documento digital é eletrônico, mas nem todo documento eletrônico é digital.

Exemplos:

1) **documento eletrônico:** filme em VHS, música em fita cassete.

2) **documento digital:** texto em PDF, planilha de cálculo em Microsoft Excel, áudio em MP3, filme em AVI.”

O dicionário de Terminologia Arquivística define documento eletrônico:

“Gênero documental integrado por documentos em meio eletrônico ou somente acessíveis por equipamentos eletrônicos, como cartões perfurados, disquetes e documentos digitais.” (DBTA, p. 75).

E quanto ao documento digital:

“Documento codificado em dígitos binários, acessível por meio de sistema computacional.” (DBTA, p. 75).

Embora estes conceitos do Conselho Nacional de Arquivos diferenciem documento digital do eletrônico, há autores que preferem usar somente o termo “documento eletrônico” para abranger tanto os eletrônicos quanto os digitais, ao considerar as definições do CONARQ. Todavia não fogem do pensamento dos demais, uma vez que o CONARQ afirma que documentos eletrônicos abrangem documentos digitais: “todo documento digital é eletrônico, mas nem todo documento eletrônico é digital”.

Para tanto, achamos interessante inserir dentro deste contexto algumas dúvidas que foram postadas no site da CONARQ (abaixo será apresentado o link) como “dúvidas mais frequentes” a respeito dos documentos eletrônicos. Achamos interessantes compartilhar, pois muitas vezes tais dúvidas podem ser as mesmas que você candidata possui.

1. O que é considerado um documento arquivístico num ambiente digital

Resposta: Um documento em formato digital é considerado arquivístico quando produzido (elaborado ou recebido) no curso de uma atividade, ou seja, de um processo de trabalho, como instrumento ou resultado de tal atividade, e retido para ação ou referência.

Exemplos: textos, e-mail, fotografias, filmes, plantas de arquitetura, bases de dados, áudio ou mesmo websites, desde que atendam aos critérios definidos anteriormente.

2. Documento digital é a mesma coisa que documento eletrônico?

Resposta: Na literatura arquivística internacional, ainda é corrente o uso do termo “documento eletrônico” como sinônimo de “documento digital”. Entretanto, do ponto de vista tecnológico, existe uma diferença entre os termos “eletrônico” e “digital”.

Um documento eletrônico é acessível e interpretável por meio de um equipamento eletrônico (aparelho de videocassete, filmadora, computador), podendo ser registrado e codificado em forma analógica ou em dígitos binários. Já um documento digital é um documento eletrônico caracterizado pela codificação em dígitos binários e acessado por meio de sistema computacional. Assim, todo documento digital é eletrônico, mas nem todo documento eletrônico é digital.

Apesar de ter seu foco atualmente direcionado para os documentos digitais, a CTDE (Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos) mantém seu nome, uma vez que este escopo pode ser expandido ao longo do desenvolvimento de seus trabalhos.

Exemplos:

- 1) documento eletrônico: filme em VHS, música em fita cassete.
- 2) documento digital: texto em PDF, planilha de cálculo em Microsoft Excel, áudio em MP3, filme em AVI.

3. Como posso preservar documentos em formato digital?

Resposta: A instituição deve possuir um programa de preservação de documentos arquivísticos que incorpore os documentos convencionais e digitais.

A preservação digital é o conjunto de estratégias e metodologias destinadas a preservar os documentos em formato digital. Ela pode implicar desde transferências periódicas dos suportes de armazenamento até a conversão para outros formatos digitais, bem como a atualização do ambiente tecnológico, o hardware e o software.

Tais estratégias devem alcançar todas as características essenciais que definem um documento digital, que são: físicas (suporte / registro físico), lógicas (software e formato digital) e conceituais (estrutura / conteúdo exibido). Além disso, elas devem levar em conta os elementos necessários para a produção, a manutenção e o acesso aos documentos digitais.

Deve-se compreender, ainda, que a preservação digital não é a digitalização de documentos que se apresentam em outros suportes. A digitalização é uma ação que serve à captura de documentos para sistemas de informação como forma de facilitar seu gerenciamento e acesso, bem como auxiliar a preservação dos originais. Já a preservação digital visa exclusivamente à preservação dos documentos digitais.



Questões

01. (ANP- Analista Administrativo – CESPE) No que se refere à microfilmagem e à digitalização aplicada aos arquivos, julgue os itens a seguir.

Os documentos digitais podem ser gerados por sistemas informatizados por meio de dados contidos em sistemas gerenciadores de banco de dados, por processo de digitalização ou diretamente com uso de software ou sistema específico.

() Certo () Errado

02. (IF-AP - Técnico em Arquivo – FUNIVERSA/2016). O documento codificado em dígitos binários é o documento

- A) iconográfico.
- B) micrográfico.
- C) ostensivo.
- D) digital.
- E) sonoro.

03. (UFG - Bibliotecário Documentalista - CS-UFG/2017). Ao conjunto de medidas para armazenamento, em condições adequadas para o uso, de documentos ou objetos produzidos em formato digital, dá-se o nome de:

- A) arquivo digital.
- B) preservação digital.
- C) repositório digital.
- D) biblioteca digital.

04. (STJ - Analista Judiciário – Biblioteconomia – CESPE/2018). A respeito da preservação digital de documentos eletrônicos, julgue o item a seguir.

A preservação digital envolve os documentos provenientes do meio digital e os digitalizados.

() Certo () Errado

05. (SEDF - Técnico de Gestão Educacional – CESPE/2017). No que se refere à digitalização de documentos arquivísticos, julgue o item seguinte.

Documento resultante do processo de digitalização deve ser considerado como documento original.

() Certo () Errado

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: Certo

Documento digitalizado é um tipo de documento digital. Os documentos digitais têm duas origens distintas: os que já nascem digitais e os que são gerados a partir de digitalização. Ambos são codificados em dígitos binários, acessíveis e interpretáveis por meio de um sistema computacional.

O documento digitalizado é a representação digital de um documento produzido em outro formato e que, por meio da digitalização, foi convertido para o formato digital. Geralmente, esse representante digital visa a facilitar a disseminação e o acesso, além de evitar o manuseio do original, contribuindo para a sua preservação. Todo documento digitalizado é um documento digital, mas nem todo documento digital é um documento digitalizado.

05. Resposta: Errado

A digitalização não substitui a cópia original. O produto da digitalização, a imagem digital, não substitui legalmente a informação armazenada no suporte original.

REFERÊNCIAS CRUZADAS

Para Office 365, Word 2019, Word 2016, Word 2013, Word 2010 e Word 2007.

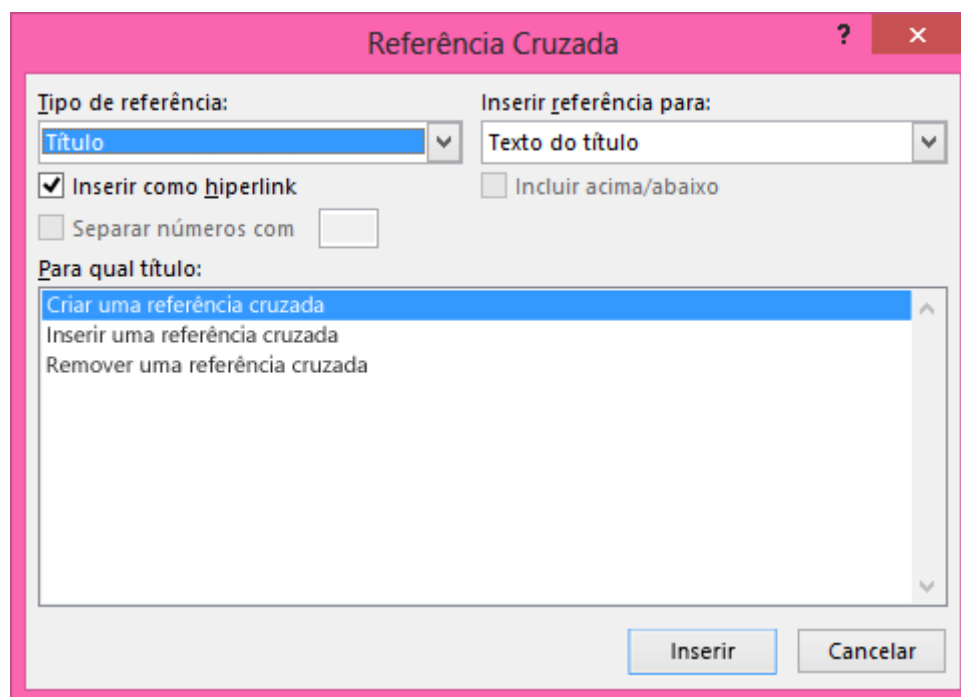
Criar uma Referência Cruzada

Uma referência cruzada permite criar vínculos com outras partes do mesmo documento¹¹⁶. Por exemplo, você pode usar uma referência cruzada para criar vínculo com um gráfico que aparece em algum lugar no documento. A referência cruzada aparece como um link que leva o leitor até o item referenciado.

Se deseja criar vínculo com um documento separado, você pode criar um hiperlink.

Criar primeiro o item da referência cruzada

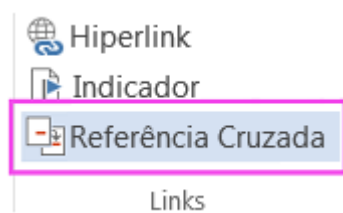
Não é possível ter uma referência cruzada de algo que não exista. Sendo assim, não se esqueça de criar o gráfico, o título, o número de página etc. antes de tentar criar um vínculo com ele. Quando você insere a referência cruzada, uma caixa de diálogo é exibida listando tudo o que está disponível para ser vinculado. Veja um exemplo.



Inserir a referência cruzada

No documento, digite o texto que começa a referência cruzada. Por exemplo, "Consulte a Figura 2 para obter uma explicação da tendência ascendente".

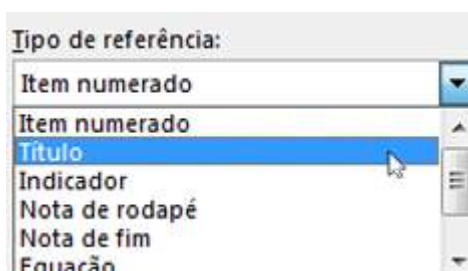
Na guia Inserir, clique em Referência Cruzada.



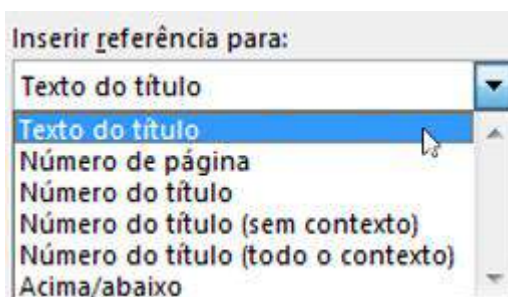
¹¹⁶ <https://support.office.com/pt-br/article/criar-uma-refer%C3%Aancia-cruzada-300b208c-e45a-487a-880b-a02767d9774b>



Na caixa Tipo de referência, clique na lista suspensa para escolher o que será vinculado. A lista do que está disponível depende do tipo de item (título, número de página, etc.) para o qual você está criando o vínculo.

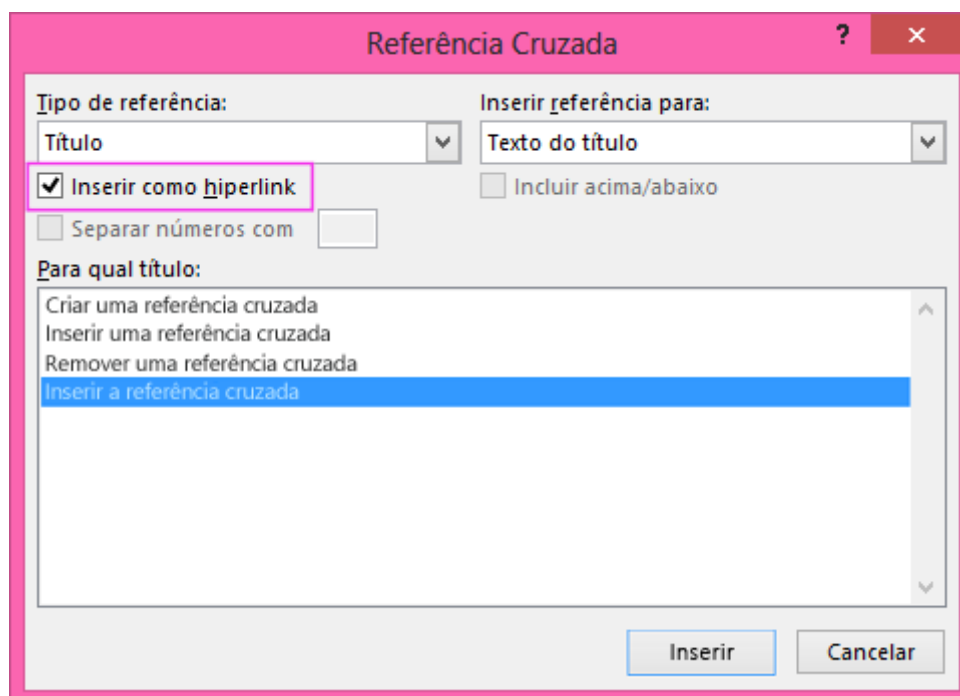


Na caixa Inserir referência para, clique nas informações que deseja inserir no documento. As opções dependem do que você escolheu na etapa 3.



Na caixa Para qual, clique no item específico ao qual deseja fazer referência, como “Inserir a referência cruzada”.

Para permitir que os usuários pulem para o item referenciado, marque a caixa de seleção Inserir como hiperlink.



Se a caixa de seleção Incluir acima/abaixo estiver disponível, marque-a para especificar a posição relativa do item referenciado.

Clique em Inserir.

Referências cruzadas são inseridas como campos

As referências cruzadas são inseridas em seu documento como campos. Um campo é um conjunto de informações que orienta o Word para inserção automática de texto, gráficos, números de página e outro

material em um documento. Por exemplo, o campo DATA insere a data atual. A vantagem de usar campos é que o conteúdo que está sendo inserido (data, número de página, gráficos, etc.) é atualizado para você sempre que houver uma mudança. Por exemplo, se estiver escrevendo um documento há vários dias, a data mudará todos os dias que você abrir e salvar o documento. De forma semelhante, ao atualizar um gráfico que está armazenado em algum lugar, mas referenciado no campo, a atualização é selecionada automaticamente sem que você precise reinserir o gráfico.

Se você inseriu uma referência cruzada e ela se parece com {REF _Ref249586 * MERGEFORMAT}, isso significa que o Word está exibindo códigos de campo em vez de resultados de campo. Quando você imprime o documento ou oculta os códigos de campo, os resultados de campo substituem os códigos. Para ver os resultados de campo no lugar dos códigos de campo, pressione ALT+F9 ou clique com o botão direito do mouse no código de campo e clique em Alternar Códigos de Campo no menu de atalho.

Usar um documento mestre

Se deseja fazer referência cruzada de itens que residem em um documento separado, mas não deseja usar hiperlinks, você terá que combinar primeiro os documentos em um documento mestre e depois inserir as referências cruzadas. Um documento mestre é um contêiner para um conjunto de arquivos separados (ou subdocumentos). Você pode usar um documento mestre para configurar e gerenciar um documento de várias partes, como um livro com diversos capítulos.

Questões

01. (BNB - Analista Bancário - CESPE/2018) Julgue o item a seguir, a respeito do sistema operacional Linux e do editor de texto Word 2013.

O Word 2013 permite fazer referência cruzada de itens localizados em um mesmo documento e também de itens localizados em documentos separados.

() Certo () Errado

02. (COBRA Tecnologia S/A (BB) - Técnico Administrativo - Quadrix) No MS Word 2013 existe um recurso que permite a inserção de um link, com rótulos gerados automaticamente, a lugares específicos do documento tais como figuras, tabelas, equações etc. Assinale a alternativa que corresponde a tal recurso.

- (A) Sumário, presente na guia Referências.
- (B) Referência Cruzada presente na guia Referências.
- (C) Indicador, presente na guia Página Inicial.
- (D) Hiperlink, presente na guia Inserir.
- (E) Inserir legenda, presente na guia Referências.

Gabarito

01.Certo / 02.B

Comentários

01.Resposta: Certo

Uma referência cruzada permite criar vínculos com outras partes do mesmo documento. Por exemplo, você pode usar uma referência cruzada para criar vínculo com um gráfico que aparece em algum lugar no documento. A referência cruzada aparece como um link que leva o leitor até o item referenciado.

02.Resposta: B

Inserir referência cruzada. Referir-se a itens como títulos, ilustrações e tabelas, inserindo uma referência cruzada. As referências cruzadas serão atualizadas automaticamente se o conteúdo for movido para outro local. Por padrão, elas são inseridas como hiperlinks.



Como abrir pastas no Outlook

Caro(a) Candidato(a), este assunto já foi abordado na matéria: “Conhecimentos Básicos de Informática”.



Tabela de Temporalidade para Arquivamento,

Os arquivos possuem um ciclo vital composto pelas fases corrente, intermediária e permanente. Como saber quando um arquivo cumpriu uma fase de seu ciclo de vida e passou para outra fase? A resposta está na Tabela de Temporalidade, que é o instrumento que define os prazos de guarda e destinação final dos documentos.

A tabela de temporalidade é criada pela comissão de avaliação de documentos formada por funcionários que conheçam bem a organização, devendo ser aprovada pela autoridade competente da instituição.

O Prazo de Guarda dos Documentos é um termo técnico da arquivologia que trata do tempo que cada arquivo deverá permanecer nas fases correntes e intermediárias. As fases do ciclo de vida de um documento são definidas a partir do seu valor documental e de sua frequência de uso, que estão expressas na Tabela de Temporalidade de Documentos - TTD.

A eliminação de documentos oficiais ou públicos só deverá ocorrer se prevista na tabela de temporalidade do órgão, aprovada pela autoridade competente na esfera de sua atuação e respeitado o disposto no art. 9º da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991.

A Tabela de Temporalidade é definida como “Instrumento de destinação, aprovado pela autoridade competente, que determina prazos de transferência, recolhimento, eliminação e mudança de suporte de documentos.”

Assim sendo, pode-se definir a Tabela de Temporalidade como o instrumento resultante da etapa de avaliação do valor dos documentos para a organização e que determina o seu prazo de guarda nas fases corrente e intermediária, bem como sua destinação final, com vista a garantir o acesso à informação a todos que dela necessitem. Sua estrutura básica deve necessariamente contemplar os conjuntos documentais produzidos e recebidos por uma instituição no exercício de suas atividades, os prazos de guarda nas fases corrente e intermediária, a destinação final – eliminação ou guarda permanente, além de um campo para observações necessárias à sua compreensão e aplicação.

Observe o exemplo da tabela de temporalidade abaixo:

Assunto	Prazo de Guarda (anos)		Destinação final
	Corrente	Intermediária	
Associações	03	03	Guarda Permanente
Cursos internos	04	-	Guarda Permanente
Folha de Pagamento	05	95	Eliminação
Escala de férias	05	-	Eliminação

Prazo de Guarda

O prazo de guarda representa o tempo em que um documento ficará arquivado, nas fases corrente e intermediária. Esse prazo é estipulado pensando, também, nas necessidades de quem elaborou os documentos. O prazo definido foi em anos.

Para tanto, deve ser definida uma ação concreta para especificar uma data para o conjunto de documentos. Uma ação concreta poderá ser “até aprovação das contas ou até a quitação da dívida”. Assim, esse prazo é definido em duas fases:

1ª) Fase Corrente

Fase em que o documento é frequentemente utilizado e deve estar próximo ao departamento que irá utilizá-lo.

2ª) Fase Intermediária

Fase em que o documento ainda será utilizado pela administração, mas com menor frequência, podendo ser levado para o depósito.

Segundo a realidade arquivística no Brasil, os prazos de guarda, nessas fases seguem as seguintes variáveis:

1. Para os órgãos que possuem um local de armazenamento de documentos, mas necessitam de serviços de arquivamento intermediário é preciso redefinir os prazos de acordo com as características de cada fase, sem alterar o prazo total de guarda. Esses órgãos devem possuir um seguintes setores para armazenamento:

- **Arquivo Setorial:** aquele que está dentro da organização;
- **Arquivo Central:** (fase intermediária I) que está no depósito dentro do órgão e pode ser requerido a qualquer momento;
- **Arquivo Intermediário:** (fase intermediária II) a gestão será feita por uma instituição arquivística pública nas esferas federal, estadual e municipal.

2. Por sua vez, para os órgãos com local para armazenamento (arquivo central), mas sem serviços de arquivamento intermediário, deve-se utilizar o arquivamento corrente e o arquivo central funcionará como arquivo intermediário. Para isso deverá obedecer os prazos e recolher o arquivo permanente.

3. Para os órgãos sem local para armazenamento, mas com serviços de arquivamento intermediário. Os próprios órgãos poderão armazenar os documentos e estarão na fase de arquivamento corrente (transferindo documentos), após o prazo de guarda, levar para o arquivo intermediário que recolherá o arquivo permanente.

4. Já para os órgãos sem local para armazenamento e sem serviços de arquivamento intermediário, os próprios órgãos farão o armazenamento dos documentos próximo ao local de trabalho (armazenamento corrente) e a guarda intermediária pelo próprio órgão ou pelo arquivo público.

Destinação Final

Momento em que o documento já poderá ser eliminado, caso não represente valor secundário (probatório ou informativo) ou a guarda permanente, quando os documentos são guardados para prova, informação ou pesquisa.

A guarda permanente dos documentos será sempre feita por uma instituição arquivística pública, como o Arquivo Nacional e arquivos públicos estaduais e municipais. Um exemplo disso é o Arquivo Público do Distrito Federal, que guarda informações sobre a história da capital em diversos formatos multimídia. Existem instituições que guardam os seus próprios arquivos permanentes, sob orientação técnicas dos arquivos públicos, garantindo o intercâmbio de informações sobre os respectivos acervos.

Observações

Neste campo são registradas informações complementares e justificativas, necessárias à correta aplicação da tabela. Incluem-se, ainda, orientações quanto à alteração do suporte da informação e aspectos elucidativos quanto à destinação dos documentos, segundo a particularidade dos conjuntos documentais avaliados.

A necessidade de comunicação é tão antiga como a formação da sociedade humana, o homem, talvez na ânsia de se perpetuar, teve sempre a preocupação de registrar suas observações, seu pensamento, para deixar como legado às gerações futuras.

Assim começou a escrita. Na sua essência. Isto nada mais é do que registrar e guardar. Por sua vez, no seu sentido mais simples, guardar é arquivar.

Por muito tempo reinou uma completa confusão sobre o verdadeiro sentido da biblioteca, museu e arquivo. Indiscutivelmente, por anos e anos, estas instituições tiveram mais ou menos o mesmo objetivo.

Eram elas depósitos de tudo o que se produzira a mente humana, isto é, do resultado do trabalho intelectual e espiritual do homem.

O arquivo, quando bem organizado, transmite ordens, evita repetição desnecessária de experiências, diminui a duplicidade de documentos, revela o que está por ser feito, o que já foi feito e os resultados obtidos. Constitui fonte de pesquisa para todos os ramos administrativos e auxilia o administrador a tomada de decisões.

Questões

01. (TRE/CE - Técnico Judiciário - FCC) A tabela de temporalidade é instrumento utilizado

- (A) no controle da expedição de documentos.
- (B) na organização dos documentos em estantes e prateleiras.
- (C) na restauração de documentos deteriorados.
- (D) no processo de destinação dos documentos.
- (E) na distribuição dos documentos por assunto.

02. (IF/MT - Auxiliar em Administração - UFMT) _____ é o instrumento utilizado para determinar os prazos em que os documentos devem ser mantidos nos arquivos correntes e ou intermediários, ou recolhidos aos arquivos permanentes, estabelecendo critérios para microfilmagem ou eliminação. Assinale a alternativa que preenche corretamente a lacuna.

- (A) Catálogo
- (B) Tabela de equivalência
- (C) Tabela de temporalidade
- (D) Inventário analítico

03. (MPU - Analista de Documentação - FCC) Em uma tabela de temporalidade é importante indicar prazos de

(A) retenção, isto é, sequência de diligências e ações prescritas para o andamento de documentos de natureza administrativa, até seu julgamento ou solução.

(B) segurança, isto é, esquema preestabelecido para armazenamento, ordenação e classificação de documentos de valor primário.

(C) vigência, isto é, qualidade pela qual permanecem efetivos e válidos os encargos e disposições contidos nos documentos.

(D) jurisdição, isto é, competência legalmente atribuída a determinados documentos relacionados com o patrimônio público.

(E) prescrição, isto é, condição pela qual se renovam os dispositivos que asseguram aquisição ou perda de direitos contidos em documentos.

04. (ISSBLU/SC - Agente Administrativo - FURB) Quando falamos de tabela de temporalidade, nos referimos ao documento que:

- (A) Determina os documentos que ficam no arquivo corrente, no intermediário ou no permanente.
- (B) Define prazos de guarda e destinação dos documentos.
- (C) Define o tempo que cada documento permanece no arquivo corrente.
- (D) Determina se os arquivos são franqueados, restritos ou confidenciais.
- (E) Classifica os documentos como de valor primário ou secundário.

05. (CNMP - Analista do CNMP - FCC) A tabela de temporalidade de documentos de arquivo é um instrumento de

- (A) transferência.
- (B) busca.
- (C) destinação.
- (D) tombamento.
- (E) periodização.



06. (BNDES - Técnico de Arquivo - CESGRANRIO)

Assunto	Prazo de Guarda (anos)		Destinação final	Observação
	Corrente	Intermediária		

O formulário acima é a representação da tabela de

- (A) classificação.
- (B) avaliação.
- (C) temporalidade.
- (D) arquivamento.
- (E) eliminação.

07. (DPE/MT - Assistente Administrativo - FGV) A seguir temos a representação de uma pequena parte de uma Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos sem os títulos de cada coluna:

	I	II	III
Serviço telefônico	074	2 anos	Eliminação
Listas telefônicas internas	074.2	Enquanto vigora	Eliminação
Ações judiciais	091	De 5 a 95 anos	Guarda permanente
Solenidades	910	1 ano	Eliminação

As colunas I, II e III correspondem respectivamente, a:

- (A) espécie documental, prazos de guarda e observação.
- (B) assunto, código de classificação e prazos de guarda.
- (C) plano de classificação, observação e prazos de guarda.
- (D) código de classificação, prazos de guarda e destinação final.
- (E) número do documento, ciclo documental e controle.

08. (IF/AP- Técnico em Arquivo - FUNIVERSA) A destinação final dos documentos em uma tabela de temporalidade é o(a)

- (A) transferência ao arquivo intermediário.
- (B) transferência ao arquivo corrente.
- (C) recolhimento ao arquivo setorial.
- (D) recolhimento ao arquivo permanente.
- (E) reformatação do suporte.

09. (SEGE/MA - Agente Penitenciário - FUNCAB) A Tabela de Temporalidade de Documentos de Arquivo resulta da atividade de:

(A) classificação, que recupera o contexto de produção dos documentos de arquivo agrupando-os de acordo com o órgão produtor, a função, a subfunção e a atividade responsável por sua produção ou acumulação.

(B) avaliação, que recupera o contexto de produção dos documentos de arquivo agrupando-os de acordo com o órgão produtor, a função, a subfunção e a atividade responsável por sua produção ou acumulação.

(C) avaliação, que define prazos de guarda para os documentos em razão de seus valores administrativo, fiscal, jurídico-legal, técnico, histórico, autoriza a sua eliminação ou determina a sua guarda permanente.

(D) avaliação, que define prazos de guarda para os documentos em razão de seus valores administrativo, fiscal, jurídico-legal, técnico, histórico, que não permite a sua eliminação, determinando a sua guarda permanente.

(E) classificação, que define prazos de guarda para os documentos em razão de seus valores administrativo, fiscal, jurídico-legal, técnico, histórico, autoriza a sua eliminação ou determina a sua guarda permanente.

10. (IF/PE - Arquivista - IF-PE/2017) Acerca da Tabela de Temporalidade, é INCORRETO afirmar que se trata de um instrumento que:

- (A) Auxilia no processo de avaliação com a finalidade de reduzir massa documental acumulada.
- (B) Define os prazos de guarda e a destinação dos documentos.
- (C) Autoriza a eliminação criteriosa de documentos.
- (D) Dá visibilidade à hierarquia e reflete as funções, subfunções e atividades do organismo produtor.
- (E) Em se tratando de documentos públicos, deve ser encaminhada para aprovação de instituição arquivística competente de acordo com o que determina a lei.

Gabarito

01.D / 02. C / 03. C / 04. B / 05. C / 06. C / 07. D / 08. D / 09. C / 10. D

Comentários

01. Resposta: D

A tabela de temporalidade é um instrumento arquivístico resultante de avaliação, que tem por objetivos definir prazos de guarda e destinação de documentos, com vista a garantir o acesso à informação a quantos dela necessitem.

Sua estrutura básica deve necessariamente contemplar os conjuntos documentais produzidos e recebidos por uma instituição no exercício de suas atividades, os prazos de guarda nas fases corrente e intermediária, a destinação final – eliminação ou guarda permanente –, além de um campo para observações necessárias à sua compreensão e aplicação.

02. Resposta: C

A tabela de temporalidade é um instrumento da avaliação de documentos, estabelece os prazos em que os documentos ficarão em cada fase (corrente, intermediária e permanente).

03. Resposta: C

A Tabela de Temporalidade é um instrumento arquivístico de análise documental que tem como objetivo:

- Eliminar documentos que não tenham valor secundário; ou
- Guardar permanentemente os documentos com valor secundário.

Para que tais objetivos sejam exercidos, é necessário observar na Tabela de Temporalidade os Prazos de Guarda dos documentos.

Muitos bons concurreiros caíram nessa questão porque olharam na retenção o sinônimo de guarda, estaria certo, se não fosse a definição em seguida:

a) Retenção, isto é, sequência de diligências e ações prescritas para o andamento de documentos de natureza administrativa, até seu julgamento ou solução.

Tal definição não se compactua com o Prazo de Guarda que esta expressamente contida na alternativa C:

c) Vigência, isto é, qualidade pela qual permanecem efetivos e válidos os encargos e disposições contidos nos documentos.

Nessa alternativa vigência é sinônimo de Atualidade, usado para expressar que numa Tabela de Temporalidade o Prazo de Vigência (Prazo de Atualidade) é a qualidade pelo qual um documento permanece atual, e por isso é mantido no Arquivo Corrente, e dependendo o sua vigência, será encaminhado para a Guarda Permanente por ter valor secundário. Nesse caso, ele não é atual no seu uso, mas, é atual no sentido de comprovar ou informar fatos.

04. Resposta: B

Tabela de temporalidade é o instrumento/meio com o qual se determina o prazo de permanência de um documento em um arquivo e sua destinação após este prazo, pois existem documentos que devem ser guardados por mais tempo como os relacionados às áreas contábil, fiscal, financeira e pessoal. Ela é muito utilizada pelos órgãos públicos, é importante frisar que a eliminação de documentos de arquivos, devem obedecer às normas do CONARQ, em destaque os documentos produzidos por todos os órgãos integrantes do poder público.

05. Respostas: C

Como visto, a tabela de temporalidade é um instrumento arquivístico resultante da avaliação dos documentos. Ela tem por objetivos definir os prazos de guarda (tempo necessário para o arquivamento dos documentos nas fases CORRENTE E INTERMEDIÁRIO, visando atender exclusivamente às necessidades da administração que os gerou) e a destinação de documentos (encaminhamento de documentos para guarda permanente, descarte ou eliminação), com vista a garantir o acesso à informação aos que dela necessitarem, seja a própria instituição ou o público externo.

06. Resposta: C

Refere-se à tabela de Temporalidade.

07. Resposta: D

A Tabela de Temporalidade de Documentos de Arquivo resulta da atividade de **avaliação**, que define **prazos de guarda** para os documentos em razão de seus valores administrativo, fiscal, jurídico-legal, técnico, histórico, **autoriza a sua eliminação ou determina a sua guarda permanente**.

08. Resposta: D

No campo da destinação final é registrada a destinação estabelecida que pode ser a eliminação, quando o documento não apresenta valor secundário (probatório ou informativo) ou a guarda permanente, quando as informações contidas no documento são consideradas importantes para fins de prova, informação e pesquisa.

09. Resposta: C

A tabela de temporalidade deverá contemplar as atividades-meio e atividades-fim de cada órgão público. Desta forma, caberá aos mesmos definir a temporalidade e destinação dos documentos relativos às suas atividades específicas. Posteriormente, esta deverá ser encaminhada à instituição arquivística pública para aprovação e divulgação, por meio de ato legal que lhe confira legitimidade.

10. Resposta: D

Dentre as alternativas expostas, a que não se enquadra na finalidade da tabela de temporalidade é a questão D, as demais tem conceitos chaves que definem a tabela.

Questão A: Auxilia no processo de avaliação.

Questão B: Define os prazos de guarda e a destinação dos documentos

Questão C: Eliminação de documentos

Questão E: Encaminhamento para aprovação.

**Noções Gerais de Preservação da documentação, Arquivo Técnico.**

CARO CANDIDATO a definição de “Arquivo Técnico” foi abordado no assunto: *Classificação dos Documentos*.

Os acervos bibliográficos possuem um ciclo de vida e desde o momento da sua criação inicia-se o processo de envelhecimento. Dessa forma, deduz-se a difícil tarefa das bibliotecas que possuem materiais passíveis de alterações em decorrência de agentes como microrganismos, roedores, insetos e outras pragas que encontram no próprio acervo sua fonte de alimentação.

Fatores naturais também podem influir na vida útil do acervo, tal como, a poluição atmosférica que provoca a oxidação da celulose, até mesmo a umidade e luminosidade inadequadas são capazes de provocar mudanças químicas no papel resultando em sua degeneração.

Um documento deve ser conservado em local apropriado, com temperatura e umidade baixas, em um local elevado, e acondicionado de maneira adequada.

A identificação da natureza dos materiais componentes dos acervos e seu comportamento diante dos fatores aos quais estão expostos, torna-se bastante fácil detectar elementos nocivos e traçar políticas de conservação para minimizá-los. Os acervos de bibliotecas e arquivos são em geral constituídos de livros, mapas, fotografias, obras de arte, revistas, manuscritos, que utilizam, em grande parte, o papel como suporte da informação, além de tintas das mais diversas composições.

Principais Operações de Conservação

a) Desinfestação: combate ou inibe as atividades dos insetos. O método mais eficiente para combatê-los é a fumigação*.

b) Limpeza: fase posterior à fumigação. Os documentos devem ser limpos com um pano macio, um aspirador de pó, uma escova adequada.

c) Alisamento: documentos são passados a ferro.

d) Restauração: são utilizados determinados procedimentos para recuperar documentos em mau estado físico de conservação. É feita por especialistas dessa área (requer muito conhecimento desses profissionais).

Moi¹¹⁷ define preservação, conservação e restauração da seguinte forma:

Preservação: é um conjunto de medidas e estratégias de ordem administrativa, política e operacional que contribuem direta ou indiretamente para a preservação da integridade dos materiais.

Conservação: é um conjunto de ações estabilizadoras que visam desacelerar o processo de degradação de documentos ou objetos, por meio de controle ambiental e de tratamentos específicos (higienização, reparos e acondicionamento).

Restauração: é um conjunto de medidas que objetivam a estabilização ou a reversão de danos físicos ou químicos adquiridos pelo documento ao longo do tempo e do uso, intervindo de modo a não comprometer sua integridade e seu caráter histórico.

Técnicas de Conservação

No processo de conservação, a primeira etapa a ser realizada é o diagnóstico das condições físicas do documento e os fatores que influenciam na conservação e preservação.

Fatores de Deterioração em Arquivos e Bibliotecas

Temperatura e Umidade Relativa: o calor e a umidade relativa do ar influenciam diretamente na conservação dos documentos, principalmente quando for em papel. O calor acelera a deterioração do documento, e a umidade proporciona as condições necessárias para desencadear reações químicas nos materiais. A temperatura recomendada é o mais próximo de 20°C e a umidade entre 45% e 50%. A circulação do vento também é importante para a amenizar os efeitos da temperatura e umidade do ar. O monitoramento desses dois fatores é feito através do termo-higrômetro ou termohigrógrafo (aparelho medidor de temperatura e umidade).

Radiação da Luz: toda fonte de luz (natural e artificial) emitem radiação nociva aos documentos, principalmente a oxidação, tornando os papéis amarelados, quebradiços, escurecidos, e as tintas podem desbotar ou mudar de cor, alterando a legibilidade dos documentos.

Qualidade do Ar: o controle da qualidade do ar é essencial para conservação dos documentos, e os poluentes contribuem para a deterioração dos documentos e acervos. Há dois tipos de poluentes, os gases e as partículas sólidas, que podem vir do ambiente externo ou podem ser gerados no próprio ambiente.

Agentes Biológicos: os agentes biológicos que deterioram os acervos são, entre outros, insetos (baratas, brocas, cupins), roedores e os fungos, e a presença destes dependem das condições ambientais onde se encontram os documentos. As características ambientais que proporciona o aparecimento desses agentes são a temperatura e umidade elevadas, pouca circulação do ar, falta de higiene, etc.

Conservação

Principais critérios para boa conservação dos arquivos:

* Tratamento químico realizado com produtos voláteis (gás) em um sistema hermético, visando a desinfestação de materiais que não podem ser submetidos à outras formas de tratamento.

117 MOI, C. Como fazer conservação preventiva em arquivos e bibliotecas. São Paulo: 2000

Higienização: A sujidade é o agente de deterioração que mais afeta os documentos, portanto, a higienização do ambiente deve ser um hábito de rotina, tornando-se uma ação preventiva para a conservação. Cada item deve ser avaliado para receber a higienização adequada, exceto nos casos em que o objeto apresenta condições como fragilidade física (rasgos, objetos com áreas finas), e papéis de textura muito porosa (papel japonês, papel de textura fragilizada).

Os materiais utilizados para a limpeza superficial é realizada com pincéis, flanela macia, aspirador de pó, e outros materiais (pinça, bisturi, cotonete, agulha).

Para uma melhor preservação de documentos¹¹⁸, veja algumas dicas relevantes:

1) A luz do dia (natural) deve ser abolida na área de armazenamento, porque enfraquece o papel. A própria luz artificial deve ser usada com cuidado.

2) O ar seco e a umidade enfraquecem o papel, e esta provoca mofo.

3) A temperatura deve ser baixa. O calor constante destrói as fibras do papel. A umidade também deve ser baixa. Tentar mantê-las estáveis sempre, sem oscilações.

4) As mãos devem estar sempre limpas e livres de sujeira e gorduras. Sempre que possível, utilize luvas de algodão para manipular documentos, fotografias e gravuras.

5) Tintas e grafites podem causar danos à documentação, manchando, causando riscos, perfurações ou rasgos.

6) Não dobre o canto da folha para marcar páginas. Esta dobra, no futuro, poderão causar o rompimento do papel. Utilize marcadores de livros em papel livre de acidez.

7) Não umedeça o dedo com a saliva para virar as folhas de um livro. Ela afeta a sua saúde e pode provocar o desenvolvimento de micro-organismos na documentação.

8) Não use cliques e grampos metálicos. Utilize cliques plásticos ou proteja os documentos com um pequeno pedaço de papel na área de contato.

9) Evite cópias xerox de documentos. A luz ultravioleta causa danos cumulativos irreversíveis e o manuseio provoca dobras e rasgos nas lombadas.

10) Cuidado ao retirar um documento de uma estante ou caixa. Evite rasgos, danos nas capas e lombadas, segurando-o corretamente na parte mediana da encadernação.

11) Os poluentes são os principais agentes de deterioração dos acervos, catalisando reações químicas danosas (levando à formação de ácidos; e sujam, arranham e desfiguram os materiais).

12) Utilizar aparelhos de ar condicionado somente se puderem ficar ligados durante o dia e à noite; caso contrário, os danos são muito maiores.

13) Fitas de vídeo devem ser rebobinadas periodicamente e mantidas na posição vertical com a bitola cheia voltada para baixo.

14) Disquetes e outros meios eletrônicos devem ser mantidos longe de campos eletromagnéticos (computadores, aparelhos de som e TV etc.) e livres de poeira, umidade e temperaturas altas.

Restauração

A restauração só é feita mediante diversos testes. O material de que a obra é feita tem de ser estudado, para se desenvolver o melhor tratamento.

118 Arquivo Nacional. VALENTINI, 2013.

Mas se não há outro jeito e o livro está prestes a rasgar e/ou desmontar, é preciso levá-lo aos cuidados de técnicos especialistas em restauração.

É importante mencionar que o reparo não faz com que os livros fiquem como se tivessem acabado de sair da loja. A ética dos restauradores é respeitar a história de vida das obras, o interesse não é que pareçam novas, mas que vivam um pouco mais.

O trato correto aos suportes de informação viabiliza a pesquisa, a construção da história e do conhecimento de forma sólida. No âmbito da biblioteconomia, quando se fala de preservação e conservação de documentos, o bibliotecário deve assumir uma posição de gestor da informação, ou seja, deve assumir, deve ter uma postura de um profissional bem informado com noções mínimas dos agentes que podem deteriorar o acervo.

Questões

01. (Polícia Científica/PE - Auxiliar de Perito - CESPE) No tratamento de uma massa documental acumulada, o primeiro procedimento a ser realizado com foco na conservação e preservação deve ser o(a)

- (A) transferência.
- (B) recolhimento.
- (C) emulação.
- (D) transcrição.
- (E) higienização.

02. (ANS - Técnico Administrativo - FUNCAB) A preservação de documentos visa à manutenção da integridade dos suportes documentais e do teor informacional dos documentos ao longo das épocas.

No que se refere à preservação e conservação de documentos, assinale a opção que contém uma medida preventiva correta acerca dos procedimentos adotados nos arquivos.

(A) É indicado o uso de cola plástica comum para pequenas restaurações dos documentos em suporte papel.

(B) O uso de luvas de borracha é recomendável para o manuseio das fotografias e dos negativos existentes no acervo arquivístico.

(C) As embalagens devem ser de tamanho maior que os documentos em suporte papel a fim de se evitar dobras e demais danos.

(D) A higienização dos documentos deve ser realizada somente nas fases corrente e intermediária.

(E) Para o registro de código de classificação nos documentos, deve ser utilizada caneta esferográfica de cor preta.

03. (ANP - Técnico Administrativo - CESGRANRIO) Os documentos de arquivo exigem cuidados específicos para não se deteriorarem. A luz direta, o ar seco, a umidade e a oscilação de temperatura são fatores prejudiciais aos documentos.

Considerando-se que a umidade relativa do ar, no interior de um arquivo, encontra-se entre 70% e 90%, o que pode acontecer com os documentos?

- (A) Surgimento de gelatina
- (B) Desenvolvimento de laminação
- (C) Oxidação da celulose
- (D) Ressecamento do papel
- (E) Desenvolvimento de fungos

04. (ANP - Técnico Administrativo - CESGRANRIO) Muitos arquivos têm grande parte de seus acervos danificados, pois os cuidados restringem-se ao controle de insetos, por meio de inseticidas que são tóxicos e que agredem o papel. Para evitar problemas futuros nos arquivos, recomenda-se desenvolver um programa de preservação que deve ser iniciado pelo controle preventivo de agentes patogênicos.

Para isso, o programa de preservação deverá ser desenvolvido com a adoção do seguinte procedimento:

- (A) profusão de enxofre
- (B) higienização sistemática
- (C) desestabilização de temperatura

- (D) compactação periódica
- (E) encapsulação sistêmica

05. (FUB - Técnico em Arquivo - CESPE) Em relação à preservação e à conservação de documentos, julgue o item a seguir.

O documento de arquivo pode sofrer danos caso haja flutuações de temperatura e de umidade relativa do ar no local onde esteja armazenado.

- Certo
- Errado

06. (IF/RN - Técnico em Arquivo - FUNCERN) Define-se conservação documental como um conjunto de

(A) medidas de ordem administrativa, política e operacional que contribuem direta ou indiretamente para a preservação da integridade dos materiais.

(B) medidas que objetivam a estabilização ou a reversão de danos físicos ou químicos adquiridos pelo documento ao longo do tempo e do uso, intervindo de modo a não comprometer sua integridade e seu caráter histórico.

(C) ações estabilizadoras que visam desacelerar o processo de degradação de documentos ou objetos, por meio de controle ambiental e de tratamentos específicos.

(D) ações de prevenção continuada e de recuperação de danos advindos da degradação de documentos ou objetos, causadas, ao longo do tempo e do uso, por fatores ambientais por meio de tratamentos específicos.

07. (UFRJ - Auxiliar em Administração - PR-4Concursos) O termohigrógrafo é um instrumento muito utilizado no que diz respeito às técnicas de conservação preventiva. Assim, podemos afirmar que sua função é fornecer a:

- (A) leitura momentânea da umidade relativa do ar ambiente
- (B) medição de luz, umidade e temperatura relativa.
- (C) medição e registro da temperatura e umidade relativa do ar ambiente.
- (D) leitura da umidade e de partículas do ar ambiente.
- (E) temperatura e a incidência de luz do ambiente.

08. (FUB - Técnico em Arquivo - CESPE) Em relação à preservação e à conservação de documentos, julgue o item a seguir.

Uma alternativa para proteger documentos da poluição presente no ar é acondicioná-los em invólucros que absorvam os poluentes.

- Certo
- Errado

09. (IF/PR - Arquivista - CETRO) Com relação à preservação, à conservação e à restauração, marque V para verdadeiro ou F para falso e, em seguida, assinale a alternativa que apresenta a sequência correta.

() A preservação pode ser definida como um conjunto de medidas e estratégias em âmbito administrativo, operacional e político que contribuem, direta ou indiretamente, para preservar a integridade dos materiais.

() A conservação busca manter o documento o mais próximo possível do estado físico que possuía na ocasião em que foi criado.

() O dano causado aos documentos em função da exposição à luz não é cumulativo.

- (A) V/ V/ F
- (B) F/ F/ V
- (C) F/ V/ F
- (D) F/ V/ V
- (E) V/ V/ V

Gabarito

01.E. / 02. C / 03. E / 04. B / 05.CERTA / 06. C / 07. C / 08.Certa / 09. A.

Comentários

01. Resposta: E

- a) Transferência: O documento passa da 1ª idade para a 2ª idade (arquivo corrente para arquivo intermediário)
- b) Recolhimento: O documento passa da 1ª ou 2ª idade para a 3ª idade (arquivo corrente ou intermediário para arquivo permanente)
- c) Emulação: Tem a ver com a padronização para a produção de documentos eletrônicos
- d) Transcrição: Transcrever algo já documentado
- e) Higienização: Técnica de conservação de documento, também chamada de Limpeza, consiste na retirada de poeira.

02. Resposta: C

- a) **Errada.** Usos recomendáveis da cola plástica: "Nivelar ou corrigir imperfeições em repintura automotiva, peças metálicas, mármore, granitos."
- b) **Errada.** As luvas que são recomendadas para manuseio de negativos são de algodão e não de borracha.
- c) **Correta.** As medidas de caixa, envelopes ou pastas devem respeitar formatos padronizados e devem ser SEMPRE SUPERIORES às dos documentos que irão abrigar.
- d) **Errada.** São atividades do arquivo permanente: arranjo, descrição, publicação, conservação e referência. Higienização faz parte da conservação e é atividade de arquivo permanente.
- e) **Errada.** Autuação de documentos que é atividade de protocolo, não tem relação com conservação e preservação.

03. Resposta: E

Os fungos são microrganismos que se alimentam das substâncias orgânicas do papel. De modo geral, se desenvolvem em condições de umidade e temperatura elevadas. Os fungos possuem uns filamentos que podem promover alguns tipos de rasgos nos papéis. Porém, o pior dano são as manchas deixadas como resultado de sua atividade de metabolização das substâncias que os alimentam. Esta ação gera a ruptura da cadeia molecular da celulose, ocasionando sua fragilidade. Os ataques mais graves podem acarretar o apodrecimento e a perda total do papel. A disseminação dos fungos se dá através dos esporos (células reprodutoras), que são carregados por meio de diversos veículos, p.ex. correntes aéreas, gotas d'água, insetos, vestuários, etc.

04. Resposta: B

Higienização Trata da eliminação mecânica de todas as sujidades que se encontram nos documentos e dos agentes considerados agressores, tais como: os cliques oxidados ou não, os excrementos de insetos, os grampos metálicos, os itens generalizados utilizados como marcadores de páginas, as poeiras e, todos os elementos espúrios à estrutura física dos documentos.

05. Resposta: Certa

O ar seco e a umidade enfraquecem o papel, e esta provoca mofo, e a temperatura deve ser baixa. O calor constante destrói as fibras do papel. A umidade também deve ser baixa. Tentar mantê-las estáveis sempre, sem oscilações.

06. Resposta: C

A Conservação é um conjunto de ações estabilizadoras que visam desacelerar o processo de degradação de documentos ou objetos, por meio de controle ambiental e de tratamentos específicos (higienização, reparos e acondicionamento).

07. Resposta: C

O termo-higrômetro ou termohigrógrafo é utilizado para realizar o monitoramento da umidade relativa do ar e da temperatura.

08. Resposta: Certa

Invólucros absorverão os poluentes com o intuito de proteger os documentos, pois se os documentos absorvessem (diretamente) poluentes, sua "vida útil" estaria comprometida.



09. Resposta: A

A **Preservação** é um conjunto de medidas e estratégias de ordem administrativa, política e operacional que contribuem direta ou indiretamente para a preservação da integridade dos materiais. A **Conservação** é um conjunto de ações estabilizadoras que visam desacelerar o processo de degradação de documentos ou objetos, por meio de controle ambiental e de tratamentos específicos (higienização, reparos e acondicionamento). E Toda fonte de luz (natural e artificial) emitem radiação nociva aos documentos, principalmente a oxidação, tornando os papeis amarelados, quebradiços, escurecidos, e as tintas podem desbotar ou mudar de cor, alterando a legibilidade dos documentos.



Organograma, Fluxograma e Cronograma.

ORGANOGRAMA¹¹⁹

É a representação gráfica nos níveis hierárquicos e departamentais de um empreendimento. É um gráfico que apresenta o “esqueleto” da organização, no qual se procura retratar como se constitui cada uma das partes, as relações de autoridade e de responsabilidade entre eles, o fluxo das comunicações e a interdependência entre os departamentos.

Organograma pode ser definido como “diagrama da estrutura de uma organização, mostrando as funções, os departamentos ou as posições na organização, e como esses elementos se relacionam”¹²⁰.

Ele mostra as várias partes da organização, suas inter-relações e como cada cargo e departamento se encaixam no todo.

Representamos o organograma através da figura geométrica de um retângulo, interligados entre si por linhas horizontais e verticais.

O organograma tem a propriedade de revelar o **caráter formal ou oficial** da organização, o que é especialmente importante para o dirigente ou funcionário recém-admitidos.

Assim, o organograma deve mostrar a divisão do trabalho, mediante fracionamento da organização em diferentes níveis hierárquicos e departamentos organizacionais.

É importante que todo funcionário conheça a estrutura da empresa. Com este conhecimento poderá prestar informações sobre a empresa, localizar funcionários e manter a formalidade hierárquica ao dirigir-se aos postos de chefia.

Pode evidenciar:

- (a) o detalhamento do tipo de trabalho;
- (b) os cargos existentes;
- (c) os nomes dos titulares das unidades;
- (d) a quantidade de pessoas por unidade;
- (e) a relação funcional, além da relação hierárquica

Benefícios

- Permite detectar: – Funções importantes negligenciadas e funções secundárias com demasiada importância – Funções duplicadas ou mal distribuídas;
- Facilita o Sistema de Informação Gerencial e o fluxo de comunicação;
- Auxilia a realizar trabalhos e tarefas e uniformizar cargos;
- Auxilia a visualizar o todo organizacional, as necessidades de mudanças e o crescimento da empresa;
- Permite saber quem pode delegar responsabilidades a alguém e quem tem autoridades sobre quem.

Limitações

- Exibe apenas uma dimensão dos relacionamentos existentes entre indivíduos e as frações organizacionais;
- Mostra as relações que devem existir e não a realidade existente.
- Mostra apenas as relações formais na organização, isto é, aquelas previstas nos estatutos, regulamentos, instruções, ordens e outras comunicações oficiais da organização (não apresenta as

¹¹⁹ Disponível em: <http://www.geocities.ws/regheli/adm/A7ORG.pdf>

HALL, Richard H. *Organizações: estrutura e processos*. 3a ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

Chiavenato, Idalberto. *Introdução a teoria geral da administração*/ Idalberto Chiavenato. - 6. ed. - Rio de Janeiro: Campus, 2000.

LACOMBE, Francisco José Masset. *Administração: Princípios e Tendências*; HEILBORN, Gilberto Luiz José. São Paulo: Saraiva, 2013.

¹²⁰ STONER, James A. F.; FREEMAN, R. Edward. *Administração*. 5 ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1999.

inúmeras e importantes relações informais - não oficiais - que têm lugar em qualquer empresa. Exemplo: Não mostra que há líderes de grupos informais passam a exercer verdadeiras funções de comando que limitam a autoridade formalmente delegada).

Princípios Básicos do Organograma

Simplicidade: apresentar apenas os elementos essenciais à compreensão da estrutura organizacional

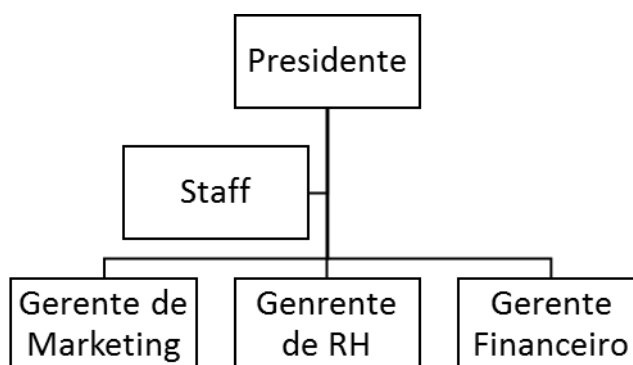
Padronização: uniformidade e coerência

Atualização: retratar a realidade da organização em determinado momento.

Como elaborar o Organograma?

- Evite siglas e abreviaturas para que qualquer funcionário possa ver e entender a estrutura da organização;
- A subordinação de um órgão em relação a outro é representada por linha cheia, de cima para baixo, da esquerda para a direita, porém as mesmas não devem se cruzar;
- O organograma não deve ser separado em diversas folhas, pois dificulta a visualização;
- Manter a maior simplicidade possível, isto é, só deve existir estritamente o necessário. O organograma deve ser funcional e compacto sem ser confuso;
- Para análise, deve apresentar a estrutura existente;
- Cada função pode ser representada por um retângulo: Os retângulos devem conter os títulos dos cargos – Se há necessidade do nome do ocupante, este deve aparecer fora do retângulo (ou dentro com letra de tipo diferente, mas o recomendável é não ter o nome do ocupante para ser impessoal);
- Se o gráfico mostrar apenas parte da organização, deve haver linhas abertas para demonstrar continuidade.

Exemplo fictício de Organograma

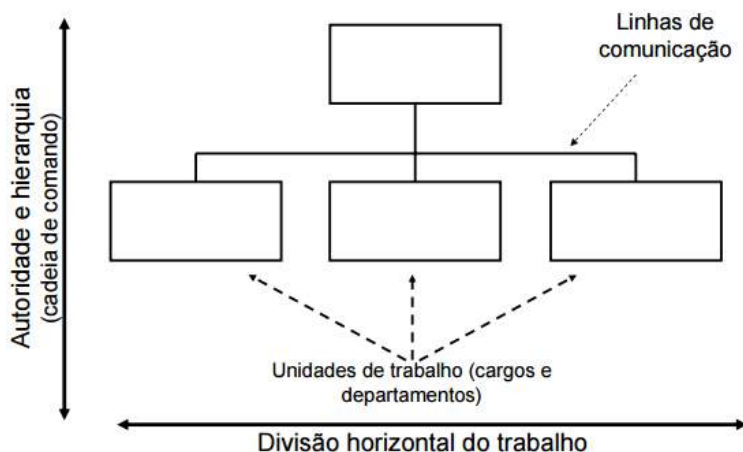


Staff ou assessoria: Trata-se de assessoria especializada. Os órgãos de *staff* proporcionam serviços especializados, fator importante em uma era de especialização e competição. Como os especialistas de *staff* não podem interferir na autoridade dos órgãos aos quais prestam serviços e assessoram, os especialistas prestam serviços, mas os serviços que oferecem não precisam ser aceitos como estão recomendados.

Os órgãos de linha responsabilizam-se pela execução das atividades básicas da organização (como produzir e vender), enquanto os órgãos de *staff* responsabilizam-se pela execução de serviços especializados (como financiar, comprar, gerir recursos humanos, planejar e controlar, etc).

Exemplo: Assessoria jurídica, assessoria de comunicação, assessoria técnica, assessoria de treinamentos...

Vejamos o significado dos componentes:



Linhas

- A linha cheia é de autoridade (vertical) e de coordenação (horizontal)
- A linha tracejada ou pontilhada deve ter seu significado na legenda;
- Deve ser feito por agrupamento de unidades – Das unidades de maior hierarquia (direção) às de menor hierarquia (operacionais), sendo que as Unidades de mesmo nível devem estar na mesma linha horizontal;
- Em unidades do mesmo grupo deve ser obedecida a ordem alfabética;
- Autoridade funcional é a autoridade sobre uma função.

Nomenclatura dos Órgãos

Os órgãos que estiverem no mesmo nível hierárquico devem possuir a mesma nomenclatura.



Quando abordamos o Organograma torna-se imprescindível tratar sobre a Departamentalização, portanto abordaremos brevemente sobre o conteúdo de Departamentalização e Departamentos, a fim de que você candidato(a) possa ter melhores parâmetros de estudo.

Departamentalização e o organograma

Departamentalizar é dividir uma organização por departamentos e setores, de acordo com a divisão do trabalho e direção, num mesmo nível de autoridade. O termo departamentalização é empregado quando do processo de estruturação organizacional, alocando-se recursos de acordo com as reais necessidades de cada tarefa a ser desenvolvida na empresa.

Dependendo do tipo de atividade empresarial, variadas formas de departamentalização são utilizadas. Entende-se por departamento a divisão, setor ou órgão de uma organização, encarregado de um conjunto específico de atividades, tarefas ou responsabilidades, conforme apresentamos no **ORGANOGRAMA**. Uma departamentalização visa oferecer a uma empresa os seguintes benefícios:

- tornar claras a responsabilidade e autoridade;
- facilitar a comunicação e o controle;
- melhorar a tomada de decisão;
- diferenciar as atividades.

É importante que para fazer o organograma antes se realize um estudo e uma reflexão a respeito da forma como a empresa se departamentaliza, a fim de que, somente após uma coerência da departamentalização da empresa com os seus objetivos e características, realize-se a representação por meio do organograma.

Questões

01. (Prefeitura de Balneário Camboriú/SC - Assistente Administrativo – FEPESE) Entende-se por Organograma:

- (A) A representação gráfica de determinados aspectos da estrutura organizacional.
- (B) Os aspectos que englobam um sistema de informação, que pode ser composto por vários subsistemas.
- (C) O relatório de gestão de determinados aspectos da organização.
- (D) Os aspectos que englobam um sistema de conhecimento, que pode ser composto por vários subsistemas.
- (E) A representação analítica de determinados sistemas de conhecimento de um balanço patrimonial.

02 (UFAL - Auxiliar em Administração - COPEVE-UFAL) É comum que a descrição da estrutura de uma organização inicie-se com a observação de seu organograma.

Organograma significa

- (A) o grau em que as unidades de trabalho diferenciadas trabalham juntas e coordenam seus esforços.
- (B) a atribuição de diferentes tarefas a diferentes pessoas e grupos.
- (C) a representação gráfica da estrutura hierárquica e da divisão do trabalho em uma organização.
- (D) o processo em que diferentes pessoas e unidades desempenham diferentes tarefas.
- (E) os procedimentos que ligam as várias partes da organização para o alcance de sua missão geral.

03. UFRJ - Administrador - NCE-UFRJ) Organogramas são diagramas que mostram a estrutura formal da organização. Um organograma típico contém:

- (A) os vários cargos, seus ocupantes e as linhas de autoridades que os relacionam;
- (B) os departamentos, sua interligação e sua função;
- (C) a hierarquia e os critérios de organização;
- (D) o modelo de produção e a burocracia;
- (E) o layout e o fluxograma hierárquico.

Gabarito

01.A / 02.C / 03.A

Comentários

01. Resposta: A

Esta é uma questão que despensa em sua prova e por isso, deve ser claramente entendido o conceito do organograma para resolver questões desse tipo, ou que visem a sua interpretação a partir desse conhecimento. Então, vamos retomar que organograma é a representação gráfica nos níveis hierárquicos e departamentais de um empreendimento. É um gráfico que apresenta o “esqueleto” da organização, no qual se procura retratar como se constitui cada uma das partes, as relações de autoridade e de responsabilidade entre eles, o fluxo das comunicações e a interdependência entre os departamentos.

02. Resposta: C

Mesma explicação da alternativa anterior.

03. Resposta: A

Organogramas são diagramas que mostram a estrutura formal da organização. Um organograma típico contém os vários cargos, quem ocupa cada cargo e as linhas de autoridades que os relacionam.

FLUXOGRAMA

É um recurso que permite visualizar o caminho e o processo de trabalho a serem executados por um setor e/ou departamento, indicando o próximo passo a ser seguido.

Os símbolos utilizados na elaboração do Fluxograma, são de caráter internacional, porém, isso não impede de ser alterado conforme a necessidade.

Para que serve um Fluxograma?

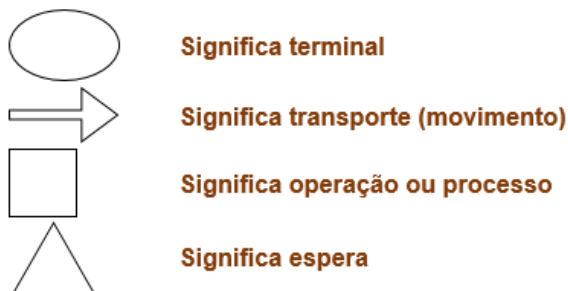
O fluxograma é essencial para a melhoria dos métodos de trabalho e serve para:

- Evidenciar o desnecessário;
- Permitir a combinação de tarefas;
- Permitir perceber interrupções de trabalho e as esperas desnecessárias;
- Possibilitar localizar, corrigir e eliminar movimentos desnecessários;
- Possibilitar corrigir os transportes desnecessários;
- Possibilitar estudar, corrigir e obter a melhor sequência de operações;
- Facilitar o treinamento dos funcionários.

Como construir um Fluxograma?

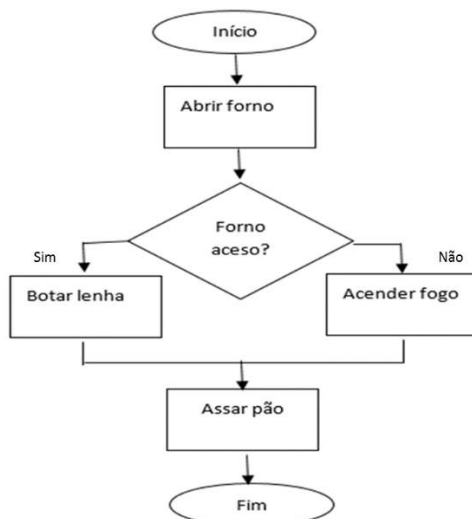
- Identificar as fases de um serviço;
- Colocar em cada fase o símbolo respectivo;
- Colocar as fases numa sequência lógica;
- Reduzir os transportes e as esperas;
- Avaliar a necessidade de cada fase.

Simbologias dos Fluxogramas



Abaixo daremos um exemplo bastante simples para que você compreenda a estrutura de um fluxograma e suas aplicabilidades.

Exemplo de Fluxograma: Assar um pão.



Perceba que um fluxograma descreve as principais atividades que envolvem a tarefa “assar pão”. É um roteiro, um direcionamento, um passo a passo de como fazer determinada tarefa. O fluxograma orienta por etapas, quais sequências devem ser seguida para conseguir concluir a tarefa solicitada.

O Fluxograma permite esquematizar e visualizar os sistemas de forma racional, clara e concisa, facilitando seu entendimento geral por todos os envolvidos. Por meio deles o analista de sistemas, organização e método pode representar os vários fatores e as variáveis que ocorrem no sistema, circuitos



de informações relacionadas ao processo decisório, bem como unidades organizacionais envolvidas no processo.

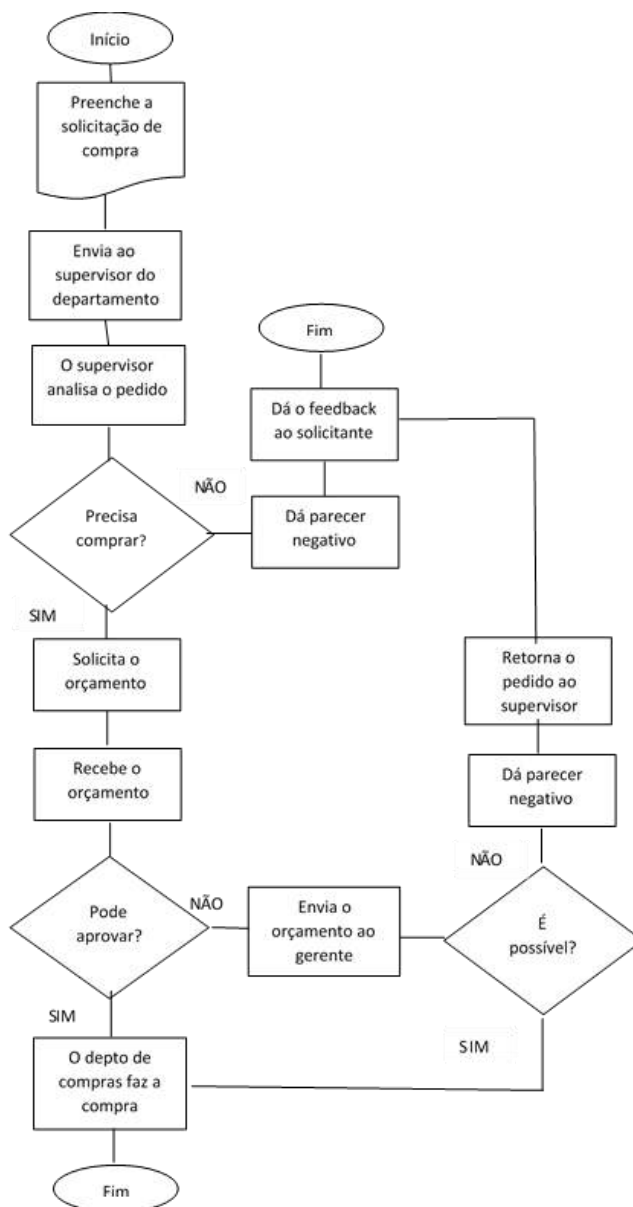
Vantagens do Fluxograma:

- Permite verificar como funcionam todos os componentes de um sistema;
- Entendimento simples e objetivo;
- Facilita a localização das deficiências no sistema;
- Aplica-se a qualquer sistema, desde o mais simples até o mais complexo;
- Facilita o entendimento nas mudanças feitas no sistema.

Assim, o uso do Fluxograma possibilita:

- Preparação para o aperfeiçoamento de processos empresariais (é preciso conhecer para melhorar);
- Identificação de atividades críticas para o processo;
- Conhecimento da sequência e encadeamento das atividades dando uma visão do fluxo do processo;
- Documentação do processo para análises futuras, adequação a normas e certificações e esclarecer sobre o funcionamento para pessoas recém admitidas na organização;
- Fortalecimento do trabalho em equipe quando o desenvolvimento dos fluxogramas é feito com a participação de todos os envolvidos.

Vamos a outro exemplo de Fluxograma, desta vez mais complexo, e referente à área de Administração, mais precisamente detalhando o processo de Compras de um departamento.

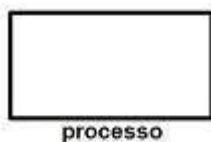




O fluxograma é uma ferramenta muito importante para analisar processos e atividades e também para conhecer como o processo funciona.

Os fluxogramas são construídos utilizando-se figuras com funções específicas que traduz cada passo da rotina representando não só a sequência do processo como também a circulação de dados e documentos.

Para tanto é necessário que você saiba quais são as figuras utilizadas para a elaboração de um fluxograma. Há outras figuras importantes no processo do fluxograma, entretanto as apresentadas a seguir são as principais e as mais utilizadas em qualquer processo para sequenciar uma tarefa.



Esse retângulo representa cada passo do processo ou atividade.



O losango representa um momento de decisão, onde existem as opções para onde seguir dependendo da resposta ou resultado.



Representa um documento que é gerado ou utilizado em algum momento do processo.



Já essa representa vários documentos.



conector

Conector é usado para ligar, fazer conexão com outras partes do fluxograma.



terminação

Essa figura representa o início e o fim de um processo ou atividade, ou seja, o fluxograma começar e termina com uma figura dessa.



Estas setas são as linhas que conectam cada passo do fluxograma.

Os fluxogramas podem ser:

Descritivo ou Parcial: Detalhado, oferecendo uma visualização de todas as ações de um processo, identificando executores, executores, setores, setores, atividades, atividades, etc.

Sintético: Usado para representações sintéticas do processo, não necessitando de simbologia, pois visa apresentar um conhecimento superficial das rotinas e processos, geralmente à novos ingressantes e visitantes.

Questões

01. (Colégio Pedro II - Auxiliar em Administração – IDECAN) São consideradas vantagens dos fluxogramas, EXCETO:

- (A) Possibilita uma melhor compreensão das ordens e instruções.
- (B) Possibilita estudar, corrigir e obter a melhor sequência de operação.
- (C) Permite localizar e eliminar os movimentos inúteis ou desnecessários.
- (D) Permite a visualização da estrutura do organismo de forma simples e direta.
- (E) Possibilita a simplificação do trabalho pela combinação eficiente das diversas fases ou etapas de uma tarefa.

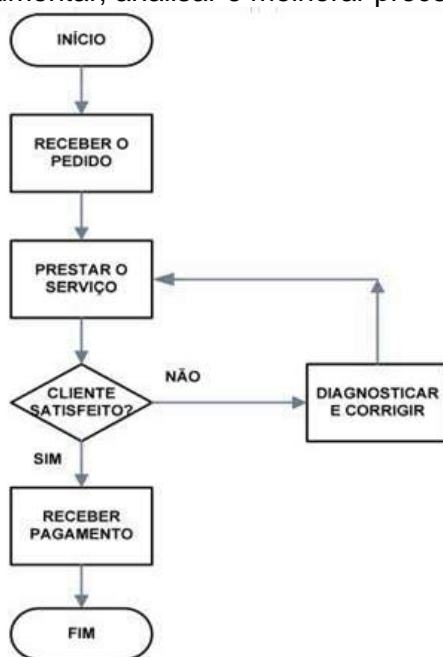
02. (COREN/PA - Administrador – FADESP) Fluxograma é a representação gráfica que tem por objetivo

- (A) identificar os vários níveis de atuação da empresa.
- (B) classificar os cargos e as principais funções na hierarquia da empresa.
- (C) apresentar a sequência de uma atividade ou trabalho de forma analítica, caracterizando as operações, os responsáveis e/ou unidades organizacionais envolvidos no processo.
- (D) padronizar a emissão e o envio de documentos que flexibilizam as ações e decisões na empresa.

03. (CEP 28 - Assistente Administrativo - Banca: IBF) Assinale a alternativa que completa corretamente a lacuna. “_____ é um gráfico que mostra uma sequência de atividades dispostas ao longo do tempo.”

- (A) Fluxograma.
- (B) Organograma.
- (C) Hierarquia.
- (D) Cronograma.

04. (UFU/MG - Assistente em Administração - UFU-MG) Os processos geralmente encontrados em organizações prestadoras de serviços são apresentados na figura abaixo. Ela é a esquematização de uma ferramenta utilizada para documentar, analisar e melhorar procedimentos e processos.





É correto afirmar que a figura acima é um

- (A) cronograma.
- (B) organograma.
- (C) fluxograma.
- (D) pentagrama.

05. (ICMBIO - Técnico Administrativo - CESPE) O mapeamento de processos por meio de fluxogramas é adequado para representar macroprocessos, mas não se aplica à representação de atividades.

() Certo () Errado

Gabarito

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

Comentários

01. Resposta: D

A alternativa D está incorreta por se tratar de algo referente ao organograma e não ao fluxograma. Preste atenção, pois diversas questões são elaboradas visando confundir os candidatos quanto estes dois conceitos. Então, grave-os bem para nunca errar questões referentes a eles.

Fluxograma é a Representação gráfica da sequência de atividades de um processo.

Organograma é um gráfico que representa a estrutura formal, apresentando os diversos setores, suas posições e respectivas interdependências, via hierárquica, itinerário de comunicações, vinculação e subordinação.

02. Resposta: C

Completa e correta definição dada na alternativa C. Repare mais uma vez que as demais alternativas tentam confundir os candidatos com a noção de organograma, portanto, fixe bem a diferença entre eles ressaltada no comentário anterior para não se equivocar em sua prova.

03. Resposta: D

Outro conceito que eles visam confundir é o de cronograma com organograma e fluxograma. Vamos lá diferenciá-los:

- Organogramas são usados para representar as relações hierárquicas de uma empresa.
- Fluxograma representa todas as etapas que compõem um processo baseadas no raciocínio lógico de execução para processos de fabricação, procedimentos operacionais etc.
- Cronogramas é a disposição gráfica do tempo que será gasto na realização de um trabalho ou projeto.

04. Resposta: C

É bom que você candidato conheça também como é a representação da ferramenta tratada e no caso esta reflete o fluxograma. A questão foi bem simples visto que ela ainda traz características do fluxograma.

05. Resposta: Errado

O fluxograma serve como ferramenta para melhor visualizar as atividades que compõe um processo, Assim, a questão afirma incorretamente que o fluxograma não é a representação de atividades, e que só é adequado para representar os macroprocessos.

CRONOGRAMA¹²¹

Cronograma é uma ferramenta de gestão de atividades normalmente em forma de tabela, que também contempla o tempo em que as atividades vão se realizar.

Quanto à etimologia, o termo cronograma tem origem no grego, onde khronos significa "tempo" e gramma significa "alguma coisa escrita ou desenhada".

¹²¹ RODRIGES, E. *Gestão de Projetos. Na prática.* Disponível em: <http://www.elirodrigues.com/serie-como-fazer-um-cronograma/como-fazer-um-cronograma-parte-1/>

Para que serve um cronograma? Disponível em: <https://qualidadeonline.wordpress.com/2010/06/09/para-que-serve-um-cronograma/>
Cronogramas. Disponível em: <http://www.significados.com.br/cronograma/>

O cronograma é uma representação gráfica do tempo investido em uma determinada tarefa ou projeto, segundo as tarefas que devem ser executadas no âmbito desse projeto. É uma ferramenta que ajuda a controlar e visualizar o progresso do trabalho.

No contexto empresarial o cronograma é um auxílio importante, já que por meio dele é possível determinar os custos de um projeto, determinando assim se a realização desse projeto será proveitosa para a empresa.

O cronograma refere-se à discriminação das etapas do projeto/trabalho com seus respectivos prazos baseado no Gráfico de Gantt, que é uma ferramenta gráfica para visualização do trabalho ao longo do tempo.

Dessa maneira, o cronograma trata-se de um gráfico de dupla entrada: nas linhas são colocados os eventos planejados e nas colunas os períodos de tempo considerados padrão. Sua função é relacionar duas variáveis: os eventos em função do tempo. É um gráfico de planejamento e de controle: demonstra o início e o término de cada evento de um processo operacional dentro dos períodos de tempo considerados. O cronograma permite a sincronização dos tempos dos vários eventos de um processo de maneira simples, por meio de simples traços cheios ou pontilhados.

Portanto, sua essência é a composição de uma lista de atividades interligadas por relações de dependência (obrigatórias, arbitrárias e externas), que aplicadas sobre um calendário (datas, feriados) e após a análise da disponibilidade de recursos humanos/materiais (Nivelamento de Recursos), possibilita a identificação e controle da data de realização de atividades.

Exemplo de Cronograma:

	Janeiro	Fever	Março	Abril	Mai	Junho
Etapa 1						
Etapa 2						
Etapa 3						
Etapa 4						
Etapa 5						

Este cronograma é genérico dividido em 5 grandes etapas que poderiam estar detalhadas posteriormente, sendo utilizado em um período de 6 meses.

O controle de cronograma será realizado à medida que os membros da equipe forem atualizando o Gráfico de Gantt informando o percentual de conclusão de cada atividade.

Frequentemente, o cronograma deverá ser analisado para verificação do andamento das atividades. O resultado dessa análise é um documento de Relatório de Progresso, contendo as seguintes informações: Atividade, % Concluída, Prazo Previsto, Prazo Estimado, Duração Prevista, Duração Estimada, Desvio Prazo, Desvio da Duração

No caso de atividades com desvios (atrasadas ou adiantadas), deve-se avaliar se serão necessárias ações corretivas para que o cronograma volte ao seu rumo normal.

No caso de realizações de ações, deve-se realizar a realocação de recursos para que as atividades atrasadas voltem ao seu prazo normal, as atividades adiantadas possam ser finalizadas e as próximas serem iniciadas mais cedo. Para os inícios das atividades serem antecipados deve-se verificar se haverá recursos disponíveis para a execução das mesmas.

Com tudo definido, um novo cronograma deverá ser confeccionado e repassado para todos os membros da equipe e para o cliente.

Questões

01. (UFF - Assistente Social – COSEAC) Num projeto de pesquisa, o cronograma indica:

- (A) os gastos para implementação do projeto.
- (B) a resposta ao que é pretendido na execução das tarefas.
- (C) o tempo necessário para realização de cada etapa do projeto.
- (D) a descrição formal de cada momento da pesquisa
- (E) a definição da amostragem a ser pesquisada.

02. (CEP 28 - Assistente Administrativo – IBFC/2015) Assinale a alternativa que completa corretamente a lacuna. “_____ é um gráfico que mostra uma sequência de atividades dispostas ao longo do tempo.”

- (A) Fluxograma.
- (B) Organograma.
- (C) Hierarquia.
- (D) Cronograma.

03. (Polícia Federal – Administrador – CESPE) Na elaboração de cronogramas para gestão de um projeto, deve-se definir e sequenciar as atividades e estimar os recursos necessários.

() Certo () Errado

04. (CASAN - Assistente Administrativo - INSTITUTO AOCP/2016) Um dos critérios mais relevantes para a classificação de planos é o da permanência. Com base na notícia veiculada no site da CASAN de que as “Inscrições para o concurso público da CASAN vão até 7 de janeiro”, assinale a alternativa que apresenta o instrumento do plano temporário que é caracterizado por essa notícia.

- (A) Uma diretriz.
- (B) Uma norma.
- (C) Um cronograma.
- (D) Um procedimento.
- (E) Uma decisão programada.

05. (UFRN - Assistente em Administração – COMPERVE/2015) Na gestão, uma das ferramentas utilizadas é o cronograma. Este é entendido como uma representação gráfica

(A) do tempo investido em uma determinada tarefa ou projeto, ajudando a controlar e a visualizar o progresso do trabalho.

(B) do movimento e da operação de pessoas, documentos, informações ou materiais entre as diversas unidades da organização.

(C) do arranjo físico de móveis, máquinas, ferramentas e equipamentos de um determinado local de trabalho.

(D) de informações a qual auxilia na identificação de possíveis causas de um determinado problema (efeito).

Gabarito

01. C / 02. D / 03. Certo / 04. C / 05. A

Comentários

01. Resposta: C

O cronograma é uma representação gráfica do tempo investido em uma determinada tarefa ou projeto, segundo as tarefas que devem ser executadas no âmbito desse projeto. É uma ferramenta que ajuda a controlar e visualizar o progresso do trabalho. A utilização de cronogramas é bastante comum em projetos de pesquisa.

02. Resposta: D

A partir da palavra tempo, já era possível relacionar à ferramenta de cronograma.

03. Resposta: Certo

A fim de realizar um cronograma para gestão de um projeto, deve-se definir e sequenciar as atividades e estimar os recursos necessários.

04. Resposta: C

A correlação entre tempo e atividades são representados por cronogramas.

05. Resposta: A

Cronograma - gráfico de dupla entrada em que as linhas configuram as atividades ou tarefas a serem executadas, e as colunas definem os períodos, geralmente dias, semanas ou meses.



Qualidade 5S.

O Programa 5S¹²² é nomeado assim pois são cinco sentidos, eles tem sua origem nas iniciais das palavras japonesas: **Seiri - Seiton - Seiso - Seiketsu e Shitsuke**.

Em português são conhecidos como os sentidos de:

- *Utilização*;
- *Organização (ou arrumação e ordenação)*;
- *Limpeza*;
- *Saúde (ou padronização ou asseio)*; e
- *Autodisciplina (ou disciplina)*.

O 5S é um sistema organizador, mobilizador e transformador de pessoas e organizações.

A Ferramenta 5S não é apenas um programa, mas uma filosofia de vida, com o objetivo de tornar o ambiente de trabalho mais agradável e seguro, as empresas vem aplicando os princípios japoneses dos 5S, e este trabalho é considerado pela organização a base para se atingir a Qualidade Total.

O 5S deve ser implementado com o objetivo específico de melhorar as condições de trabalho e criar o ambiente de qualidade, volta-se para um espaço de trabalho limpo e bem organizado e é prévio a qualquer outra inovação que objetive melhorar as condições de trabalho e a qualidade dos produtos e serviços, envolvendo o cotidiano de toda organização.

A satisfação do cliente, qualidade, segurança, motivação e a economia de recursos escassos são as metas principais deste programa, e além disso ele propõe criar as condições básicas ao desenvolvimento de organizações responsáveis socialmente, sem perder de vista o seu objetivo principal, seja este o lucro ou a utilização plena dos seus recursos.

O 5S promove o acultramento das pessoas a um ambiente de economia, organização, limpeza, higiene e disciplina, fatores fundamentais à elevada produtividade.

A motivação coletiva é um conceito chave neste sistema, pois motivar as pessoas para a ação, para agir com entusiasmo e para comprometer-se dando o melhor de si são requisitos fundamentais. Somente quando os empregados se sentirem orgulhosos por terem construído um local de trabalho digno e se dispuserem a melhorá-lo constantemente, será possível ter compreendido a verdadeira essência do 5S.

Objetivos do Programa 5S

- Melhorar o ambiente de trabalho;
- Estimular a execução de tarefas em equipe;
- Reduzir custos e agilizar os processos de trabalho;
- Contribuir para a melhoria da imagem da instituição;
- Racionalizar o uso de documentos, materiais e equipamentos;
- Facilitar a participação de todos e o inter-relacionamento pessoal; e
- Promover o bem-estar dos funcionários e aumentando a autoestima.

Para atingir estes objetivos, o programa firma-se nos cinco sentidos já mencionados, a seguir detalhados cada um deles:

SEIRI (Senso de Utilização)

Favorece a eliminação do desperdício de inteligência, tempo e matéria-prima., e isso significa usar os recursos disponíveis com bom senso e equilíbrio, evitando desatualizações e carências. Todos os colaboradores devem identificar e manter no seu lugar os itens verdadeiramente úteis ao seu serviço. Tem o objetivo de separar as coisas necessárias das desnecessárias a partir de critérios de estratificação, classificando os objetos segundo a ordem de importância.

¹²² CAMPOS, V. F., *Controle da qualidade total*, Fundação Christiano Ottoni, BH, 1992

SETON (Arrumação e Ordenação)

Facilita o desenvolvimento do primeiro senso, ao diminuir o tempo de busca dos objetos, pois implica dispor os recursos de forma sistemática e estabelece um excelente sistema de comunicação visual para o rápido acesso a eles. Este senso consiste em dar lugar a cada item e colocar cada item em seu lugar, padronizando as nomenclaturas e evitando, assim, mais de uma interpretação para o mesmo objeto.

SEISO (Limpeza)

Tange a eliminação da sujeira sob todos os aspectos, incluindo a boa preservação dos equipamentos, ambiente de trabalho limpo, com agradável sensação de bem-estar e eliminação de estoques desnecessários. Essa limpeza é vista como uma maneira de inspecionar e reconhecer o local de trabalho e, para tanto, é fundamental que seja feita pelo próprio funcionário da área, cada um tornando-se responsável pela manutenção de seu espaço.

SEIKETSU (Padronização)

Refere-se ao estágio alcançado com a prática dos três sentidos anteriores, acrescido de hábitos rotineiros de higiene, segurança no trabalho e saúde mental. Consiste na padronização, objetivando manter a organização, a arrumação e a limpeza contínua e constantemente. Enfatiza o gerenciamento visual, a manutenção das condições-padrão, permitindo agir com rapidez, pois excesso de materiais, má ordenação e sujeira são, reconhecidamente, causas de acidentes de trabalho e estresse.

SHITSUKE (Disciplina)

Implica cumprir rigorosamente as normas e tudo aquilo que for decidido pelo grupo como sinal de respeito ao grupo. Significa assumir um compromisso pessoal com o cumprimento dos padrões éticos, morais e técnicos definidos pelo programa 5S. Representa a luta permanente para manter e melhorar os quatro sentidos anteriores e a capacidade de fazer as coisas como devem ser feitas, demonstrando como, em definitivo, os cinco sentidos estão interligados

Veja a seguir a figura que ilustra os 5 sentidos, de maneira resumida:



Considerações Relevantes

- Um Programa 5S pode causar grandes transformações na empresa e alcançar resultados muito além do que se poderia supor de um programa tão aparentemente desprezível.
- Através do 5S, os colaboradores são envolvidos na melhoria de tudo o que os rodeia e são convidados a usar sua criatividade e dar soluções, pessoais e em grupo, para pequenas melhorias. Com isto, as pessoas começam a se sentir autorizadas a gerar mudanças, a gostar de realizar mudanças e a tomar gosto por esta participação em melhorias que as afetam diretamente.



- Aplicado corretamente, o Programa 5S tem se mostrado a ferramenta mais eficaz para criar nas pessoas um senso de "pertencimento" que dá origem à motivação para participar mais fundo e contribuir melhor em todas as atividades.

- O 5S muda o relacionamento psicológico da pessoa com o seu trabalho, com os colegas e com a empresa, e vai alterando seus hábitos, atitudes, práticas, etc., isto é, vai alterando os padrões culturais do grupo, a cultura da empresa.

- No 5'S, assim como em qualquer outro sistema de gestão participativo, o segredo do sucesso na implantação está ligado diretamente ao fato de as mudanças serem feitas por todos os envolvidos (desde o gerente até o faxineiro), criando assim um senso de responsabilidade. Mas, ressalta-se que se deve incentivar, mas nunca impor, sob o risco de não alcançar os objetivos.

Aplicação do Programa na Administração

1º S - Utilização: Identificação de dados e informações necessárias e desnecessárias para decisões.

2º S - Ordenação: Determinação do local de arquivo para pesquisa e utilização de dados a qualquer momento. (Deve-se estabelecer um prazo de 5 minutos para se localizar um dado)

3º S - Limpeza: Sempre atualização e renovação de dados para ter decisões corretas.

4º S - Padronização: Estabelecimento, preparação e implementação de informações e dados de fácil entendimento que serão muito úteis e práticas para decisões.

5º S - Autodisciplina: Hábito para cumprimento dos procedimentos determinados pela empresa.

Aplicação do Programa na Produção:

1º S - Utilização: Identificação dos equipamentos, ferramentas e materiais necessários e desnecessários nas oficinas e postos de trabalho.

2º S - Ordenação: Determinação do local específico ou layout para os equipamentos serem localizados e utilizados a qualquer momento.

3º S - Limpeza: Eliminação de pó, sujeira e objetos desnecessários e manutenção da limpeza nos postos de trabalho.

4º S - Manutenção: Ações consistentes e repetitivas visando arrumação, ordenação e limpeza e ainda manutenção de boas condições sanitárias e sem qualquer poluição.

5º S - Autodisciplina: Hábito para cumprimento dos procedimentos especificados pelo cliente.

Questões

01. (Petrobras - Técnico de Manutenção Júnior - CESGRANRIO) A implantação da metodologia 5S visa a conscientizar todos os membros de uma empresa sobre a importância da qualidade no ambiente de trabalho.

Nessa metodologia, o

- (A) primeiro S, oriundo da palavra Seiri em japonês, diz respeito ao senso de utilização e descarte.
- (B) segundo S, oriundo da palavra Seiton em japonês, diz respeito ao senso de saúde e higiene.
- (C) terceiro S, oriundo da palavra Seiketsu em japonês, diz respeito ao senso de limpeza.
- (D) quarto S, oriundo da palavra Seiso em japonês, diz respeito ao senso de autodisciplina.
- (E) quinto S, oriundo da palavra Shitsuke em japonês, diz respeito ao senso de arrumação e ordenação.

02. (MPCM - Técnico em Administração - CETAP) Na área da qualidade, o método 5S é uma filosofia voltada para a mobilização dos empregados por meio da implementação de mudanças no ambiente de trabalho, que se traduzem em vários resultados, são eles:

- I- eliminação de estoques intermediários;
- II- padronização dos procedimentos;
- III- redução do empowerment,
- IV- fortalecimento da disciplina.

É correto o que se afirma em:

- (A) I e II, apenas.
- (B) III e IV, apenas.
- (C) I e III, apenas.
- (D) II e IV, apenas.
- (E) I, II e IV.



03. (TJ/RO - Analista Judiciário em Engenharia Mecânica - CESPE) Assinale a opção que corretamente associa medida com a implantação do 5S e sua concepção.

(A) Na área em que se acumula materiais não utilizados em outras áreas, como caixas vazias, tesouras, grampeadores, computadores e impressoras antigas será realizada a atividade de verificação do material que não tem mais serventia no órgão para posterior descarte. Essa medida tem como base o Seiton — senso de ordem.

(B) Um indicador de demandas de manutenção corretiva será estabelecido com o objetivo de estimular práticas de manutenção produtiva total; as ações do departamento mais produtivo nesse aspecto serão divulgadas em jornal interno. A adoção dessa medida tem como base o Seiso — senso de disciplina.

(C) A adoção de medidas que consistem em desenvolver programações mensais com ações de organização, ordem e limpeza do departamento e práticas de manutenção produtiva total na empresa têm como fundamento o Seiketsu — senso de padronização.

(D) A promoção, pela equipe de manutenção de informática, de campanha para que os usuários realizem limpeza frequente de seus computadores, com a exclusão de arquivos temporários e desfragmentação de disco, visando aumentar a disponibilidade de máquinas, é uma medida que tem como base o Shitsuke — senso de limpeza.

(E) A criação, para cada item de manutenção, como, por exemplo, energia elétrica e ar-condicionado, de uma área com quadro de ferramentas e armários para equipamentos de testes, constitui uma medida que tem como base o Seiri — senso de organização —, segundo o qual cada ferramenta deve ter o seu lugar, de acordo com o seu uso.

04. (Câmara Municipal de Descalvado - Secretário Administrativo - VUNESP) O Programa 5S — Seire, Seiton, Seiso, Seiketsu e Shitsuke surgiu no Japão logo depois da Segunda Guerra Mundial, com intuito de reorganizar o país, e é uma ferramenta que ajuda na implantação da qualidade total, que tem como objetivo principal melhorar a produtividade e ordem do seu local de trabalho.

Na tradução para a língua portuguesa, o 5S significa, respectivamente,

(A) automatização, coordenação, padronização, limpeza e ordenação.

(B) reorganização, numeração, ordenação, verificação e automatização.

(C) organização, limpeza, codificação, verificação e implantação.

(D) utilização, ordenação, limpeza, saúde e autodisciplina.

(E) ordenação, autodisciplina, automatização, reordenação e implantação.

05. (FUB - Secretário Executivo - CESPE) O programa 5S corresponde a uma filosofia de trabalho cujo objetivo é promover a disciplina na empresa por meio da conscientização e da responsabilização de todos os colaboradores, tornando, desse modo, o ambiente de trabalho agradável, seguro e produtivo. Com relação a esse programa, julgue os itens que se seguem.

O Shitsuke ou senso de disciplina é o compromisso pessoal com o cumprimento dos padrões éticos, morais e técnicos definidos pelo programa 5S.

() Certo () Errado

06. (CEFET/MG - Assistente em Administração - CEFET/MG) O “Programa 5S” é uma filosofia, que representa uma forma de organizar e gerenciar o espaço e os fluxos de trabalho (melhorar a eficiência por meio da eliminação de materiais não mais usados e assim mitigar os processos desnecessários).

O Programa tem como referência cinco palavras japonesas iniciadas com a letra “S”, conhecidas em português como “cinco sentidos”, que significam:

1º S - SEIRI → organização, utilização, descarte

2º S - SEITON → ordem, arrumação

3º S - SEISO → limpeza

4º S - SEIKETSU → padronização, asseio, saúde

5º S - SHITSUKE → disciplina, autodisciplina

A aplicação do “SEIKETSU” nas empresas tem, entre suas vantagens, a

(A) economia de tempo.

(B) valorização do ser humano.

(C) conservação de equipamentos.

(D) eliminação de itens fora de uso.

(E) melhoria do ambiente de trabalho.

07. (FUB - Secretário Executivo - CESPE) O senso de limpeza ou Seiso consiste em atividades de arrumação ou ordenação dos objetos e informações que restaram após o Seiri, como, por exemplo, guardar materiais em lugar de fácil acesso.

() Certo () Errado

Gabarito

01.A / 02.E / 03.C / 04.D / 05.Certo / 06.E / 07.Errado

Comentários

01. Resposta: A

Como visto, o SEIRI trata do senso de utilização. Favorece a eliminação do desperdício de inteligência, tempo e matéria-prima. Significa usar os recursos disponíveis, com bom senso e equilíbrio, evitando desatualizações e carências.

02. Resposta: E

A única assertiva incorreta é a que trata do *empowerment* que é um conceito que significa "descentralização de poderes", ou seja, sugere uma maior participação dos trabalhadores nas atividades da empresa ao lhes ser dada maior autonomia de decisão e responsabilidades, o que não tem qualquer afinidade com o conceito de 5S. Já a eliminação de estoques intermediários poderia deixar em dúvida alguns candidatos, porém é necessário lembrar que o que é considerado como desperdício é preciso ser evitado, tais como estoques além do necessário. Por fim, obviamente, a padronização dos procedimentos e o fortalecimento da disciplina é um resultado direto da aplicação eficiente do 5S.

03. Resposta: C

Como visto, o sendo de padronização objetiva manter a organização, a arrumação e a limpeza *contínua e constantemente*. Enfatiza o gerenciamento visual, a manutenção das condições-padrão, permitindo agir com rapidez excesso de materiais, má *ordenação e sujeira* são, reconhecidamente, causas de acidentes de trabalho e estresse. Sendo assim, desenvolver programações mensais com ações de organização, ordem e limpeza do departamento e práticas de manutenção produtiva total na empresa têm como fundamento o senso de padronização.

04. Resposta: D

Em português são conhecidos como os sentidos de utilização, organização, limpeza, saúde e autodisciplina. O 5S é um sistema organizador, mobilizador e transformador de pessoas e organizações. Observem que esta questão solicitou que o candidato soubesse apenas cada um dos nomes dos sentidos. Trata-se de uma questão simples mas que pode derrubar muitos candidatos por se confundirem nisso.

05. Resposta: Certo

Implica cumprir rigorosamente as normas e tudo aquilo que for decidido pelo grupo como sinal de respeito ao grupo. Significa assumir um compromisso pessoal com o cumprimento dos padrões éticos, morais e técnicos definidos pelo programa 5S. Representa a luta permanente para manter e melhorar os quatro sentidos anteriores e a capacidade de fazer as coisas como devem ser feitas, demonstrando como, em definitivo, os cinco sentidos estão interligados.

06. Resposta: E

Refere-se ao estágio alcançado com a prática dos três sentidos anteriores, acrescido de hábitos rotineiros de higiene, segurança no trabalho e saúde mental. Consiste na padronização, objetivando manter a organização, a arrumação e a limpeza contínua e constantemente. Enfatiza o gerenciamento visual, a manutenção das condições-padrão, permitindo agir com rapidez excesso de materiais, má ordenação e sujeira são, reconhecidamente, causas de acidentes de trabalho e estresse. Inclusive, fique atento que o enunciado já te dá a resposta: "representa uma forma de organizar e gerenciar o espaço e os fluxos de trabalho" então, o gabarito é a letra E, sem dúvidas.

07. Resposta: Errado

Seiso ou senso de limpeza: a limpeza do ambiente de trabalho. Essa limpeza é vista como uma maneira de inspecionar e reconhecer o local de trabalho e, para tanto, é fundamental que seja feita pelo próprio funcionário da área. Portanto, a explicação quanto a este senso está correta. O erro do item está



em afirmar que o seiso vem após o seiri (sendo de utilização), quando na verdade tem-se o senso de seton entre eles (arrumação e ordenação).



Recursos Humanos: Gestão de Pessoas, Conflitos profissionais, Trabalho em Equipe.

GESTÃO DE PESSOAS

Evolução da Administração de Recursos Humanos (ARH)

A área de Administração de Recursos Humanos (ARH), atualmente conhecida como Gestão de Pessoas, surgiu a partir de uma necessidade global das organizações de evoluírem no sentido de desenvolver seus colaboradores e tornar-se mais competitivo no mercado.

Essa área dentro das empresas surgiu após a Era Industrial, com o surgimento das tecnologias injetadas nas máquinas e equipamentos para aceleração da produtividade nas grandes indústrias. Assim, o empresário notou que os investimentos de uma organização não poderiam ser voltados somente à produção e ao lucro.

De modo gradativo, percebeu-se que aquele antigo sistema das organizações, com ênfase nos recursos tecnológicos, materiais e patrimoniais foi sendo tomado pela grande necessidade de investir nas pessoas. Tais recursos são considerados hoje como primordiais para a engrenagem dos negócios em qualquer área ou setor de atuação.

A Revolução Industrial desencadeou muitas transformações nas relações sociais, rurais, econômicas e financeiras, tanto para os empresários ou também chamados de proprietários que estavam no comando das indústrias como para os trabalhadores que estavam por trás das máquinas e equipamentos. Houve a substituição da manufatura pela “maquinofatura”, o trabalho rural foi trocado pelas máquinas, fazendo com que a população deixasse o campo com uma proposta de uma condição de vida mais rentável na cidade. Porém, o que aconteceu foi o abandono das áreas rurais e a revolta dos trabalhadores, pois as indústrias prometiam demasiadamente e pouco conseguia cumprir, os salários eram baixos, as cargas horárias eram excessivas, acidentes de trabalhos eram constantes, crianças e mulheres eram submetidas a trabalhos pesados, não havia direito dos operários para gozarem de férias ou qualquer descanso.

Durante a Revolução Industrial, as organizações eram vistas puramente como indústrias de lucro, pois almejavam grande escala de produção, redução dos custos e maximização dos recursos materiais, a fim de alcançar seus objetivos contábeis e financeiros.

Onde pretende-se chegar com esse breve resumo da Revolução Industrial? O ponto-chave é a evolução das organizações passando de foco do negócio para foco nas pessoas.

Com os deveres abusivos impostos pelos proprietários das indústrias, houve uma grande revolta dos operários ou trabalhadores, surgiram os direitos trabalhistas, de forma a resguardar as condições de trabalho assegurando assim, maior qualidade de vida.

As novas exigências da legislação fizeram com que os empresários fossem obrigados a se enquadrarem conforme o determinado pelos **direitos trabalhistas**. Esse processo de enquadramento não foi facilmente aceito, porém as **greves foram cada vez mais frequentes** e fizeram com que os empresários aceitassem mesmo a contragosto. Sem trabalhadores a indústria ou fábrica não produziria, assim sendo o empresário teria mais prejuízo sem os trabalhadores do que pagando-lhes o que era de direito.

A mudança no foco foi gradativa, deixando de lado as características incisivas de produtividade e lucratividade. Ou seja, nessa fase da Revolução o foco da organização ainda estava voltado aos recursos materiais, instalações, prédios, maquinários, equipamentos, e outros bens materiais. As pessoas ainda não eram vistas como um bem necessário ao desenvolvimento do negócio. Ainda não se tinha a percepção da significância que as pessoas representavam, pois estas são formadas de habilidades e competências.

Habilidades são as capacidades técnicas que um indivíduo possui para realizar determinadas tarefas ou atividades. Como por exemplo, a profissão de mecânico exige tanto conhecimento quanto experiência. O mecânico precisa entender sobre o assunto para conseguir colocar na prática.

Já a **competência** seria a soma de talento com a habilidade, como um profissional que gosta do que faz e, portanto colocar em prática da melhor forma possível. Como por exemplo, um piloto de Fórmula 1, o profissional precisa ter a habilidade para pilotar (ser treinado = ser habilitado) como também necessita a competência que no caso é o talento para disputar competições e desenvolver a vocação pelo que faz, só assim o sucesso é mais garantido.

Sendo assim, as pessoas dotadas com as habilidades e competências podem contribuir para o futuro de uma organização. As pessoas não são apenas fonte de mão de obra, são muito além disso, são agentes transformadores que contribuem com melhores ideias e novas práticas.

Como diz Chiavenato¹²³, e onde estão as competências? Em que lugar? Quase sempre na cabeça – e não nos músculos – das pessoas.

O que ele quer dizer com isso é que, **as pessoas ou os trabalhadores neste caso, deixaram de ocupar um papel mecânico dentro da gestão de uma empresa, para passarem a ocupar uma posição mais estratégica.** As pessoas evoluíram do simples executar para o pensar, melhorar, modificar. E na Revolução Industrial esse fato fica muito evidente, pois as pessoas além de exigirem por melhores condições de trabalho passaram a perceber que eram valiosas pelo que podiam oferecer ao negócio, não só pela força física, mas pela força mental e estratégica. Até então, as pessoas não tinham consciência nem de seus direitos nem do que podiam contribuir.

É importante enfatizar que o fenômeno da **Revolução Industrial** apenas foi um **marco inicial** para esse olhar mais analítico dos empresários frente aos seus colaboradores. Pois esse processo de constituição da Administração de Recursos Humanos custou muito ser realidade e até nos dias atuais ainda há muitas transformações e melhorias a serem conquistadas nessa área.

Após introduzir esse breve marco das relações humanas, é fato de que as mudanças estão cada vez mais constantes. Muitos fatores têm contribuído para essas mudanças como os fatores econômicos, tecnológicos, sociais, ambientais, culturais, demográficos, legais, etc.

Essas mudanças, tais como a Revolução Industrial, contribuíram para a transformação com relação à nomenclatura adotada do que chamamos de **Área de Recursos Humanos**, ora conhecida por **Gestão de Pessoas**, ora conhecida por **Recursos Humanos** somente, ora tratada como **Gestão de Talentos**, **Gestão de Parceiros** ou de **Colaboradores**, **Gestão do Capital Humano**, **Administração do Capital Intelectual** e enfim **Gestão de Pessoas**.

Embora cada empresa conforme sua gestão trate este departamento voltado às pessoas de uma forma, adotando um nome distinto, os **objetivos** são os mesmos, **fazer com que as pessoas sejam parceiras da organização. Isso significa parceria com todos os envolvidos no negócio, desde o acionista até o porteiro, desde o fornecedor até o concorrente, pois são as pessoas que dão vida e dinamismo ao negócio, que fazem o crescimento e o desenvolvimento acontecer.**

Dessa forma, para Chiavenato¹²⁴, a Administração de Recursos Humanos (ARH) trata especificamente de um **conjunto de políticas e práticas** necessárias para conduzir, os aspectos da posição gerencial relacionados com as “pessoas” ou recursos humanos, incluindo recrutamento, seleção, treinamento, recompensas e avaliação do desempenho.

Conjunto de Políticas e Práticas

A ARH é a função administrativa devotada à aquisição, treinamento, avaliação, e remuneração dos empregos. Todos os gerentes são, em um certo sentido, gerentes de pessoas, porque todos eles estão envolvidos com atividades como recrutamento, entrevistas, seleção e treinamento.

Assim, eles podem: conduzir análise de cargo (determinar a natureza do trabalho de cada funcionário), prever a necessidade de trabalho e recrutar candidatos, selecionar candidatos, orientar novos funcionários, gerenciar recompensas e salários, oferecer incentivos e benefícios (remunerar funcionários), avaliar o desempenho, comunicar-se (entrevistando, aconselhando, disciplinando), treinar, desenvolver e construir o comprometimento do funcionário.

De modo que é inerente à Gestão de Pessoas a prática de lidar com o comportamento humano e administrar a justiça nos relacionamentos. Sendo está uma tarefa árdua e difícil (**desafio**), pois é passível de erros ou de práticas injustas e/ou de situações desgastantes. Contudo faz-se necessário o investimento para com aqueles que fazem a organização, que contribuem diretamente para o sucesso e o desenvolvimento interno.

¹²³ CHIAVENATO, Idalberto. *Princípios da Administração - o essencial em Teoria Geral da Administração - 2ª Ed.* 2012

¹²⁴ CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de Pessoas - 3ª Ed.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

A Gestão de Pessoas é a área que constrói talentos por meio de um conjunto integrado de processos e cuida do capital humano das organizações, o elemento fundamental do seu capital intelectual e a base do seu sucesso.

Administração Estratégica de Pessoas

A área de Gestão de Pessoas tem passado por uma grande transformação nos últimos anos, a principal mudança notável nesse modelo de gestão é sua atuação, que vem deixando de ter papel somente operacional para **atuar em campo mais estratégico** dentro das organizações.

A administração dos recursos humanos era concebida como uma área operacional, pois atuava principalmente como departamento de pessoal. Conhecida como o departamento da empresa que se restringia apenas na execução de contratações, realização da folha de pagamento e demissões. Trazendo para outras palavras, uma área que apenas executava decisões tomadas por outros departamentos e ainda levava “fama” de departamento burocrático por ter que fazer cumprir muitas leis, normas e regras que envolvem o trabalhador.

Essa área foi considerada por muito tempo como uma fonte de despesa, por ser vista por muitos gestores como um “mal necessário”. Esse ponto de vista mal explorado pela administração das empresas foi mudando consideravelmente, ao ponto de nos dias atuais, ser considerada a área de maior importância em uma organização.

Houve alguns marcos históricos que contribuíram para que as empresas passassem a enxergar as pessoas como recursos-chaves e não apenas despesas. No Brasil, entre 1930 e 1950, Getúlio Vargas passa a criar a **CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas)**, abrangendo os direitos e deveres dos empregados bem como do empregador. As organizações passam a ter uma maior preocupação com as leis estabelecidas, e assim paulatinamente começam um processo de restauração nos direitos trabalhistas e garantia de uma melhor qualidade de vida e conseqüentemente maior produtividade para as empresas. Um processo ganha-ganha, onde as duas partes são beneficiadas.

A partir desse contexto, surge o conceito de gestão de pessoas, sendo uma área vulnerável e sujeita a instabilidade frente à cultura que se aplica às organizações. O funcionário deixou de ser uma mera engrenagem de máquina e passou a ser o sujeito colaborador, contribuindo com o seu recurso intelectual ao desempenhar sua parte no processo de transformação da empresa.

Assim, o colaborador passa a ser visto como o principal patrimônio das organizações. E como o próprio termo utilizado, se passa a enfatizar a importância e o papel que cada trabalhador desempenha dentro de uma organização, no qual este passa a ser um parceiro, um colaborador no negócio e um recurso intelectual que contribui unicamente para o crescimento da empresa.

Mas revelando também ser um grande desafio para as organizações, uma vez que elas reconhecendo o real papel dos colaboradores dentro da administração de uma empresa passaram a exigir muito mais de seus profissionais.

Todavia, com as transformações no mercado global, nos deparamos com um gap¹²⁵, bastante preocupante que é a escassez de profissionais, principalmente no que tange profissionais que possuam habilidades comportamentais que se ajustem aos valores e filosofia das empresas.

Esse gap é o que chamamos de “gargalo” do mercado, é onde existe uma extrema necessidade de profissionais para suprir a demanda do mercado de trabalho, mas em contrapartida as empresas não conseguem selecionar um perfil de profissional que se enquadre dentro de suas expectativas. Isso ocorre porque os profissionais estão sempre em busca de algo a mais, algo que há pouco tempo era inexistente na administração das empresas.

Esse algo a mais é considerado pelos profissionais como aquilo que a empresa pode oferecer além do que estão estipulados pelas leis, como benefícios, vale-transporte, vale-alimentação, vale-refeição, férias, horas extras, 13º salário, etc. O que o profissional moderno almeja é mais do que uma carreira estável, almeja um plano de carreira, sentir-se engajado no desempenho do negócio, é participar de uma gestão por competências, por reconhecimento. É saber que há possibilidades de crescimento, promoções, conseguir enxergar onde o profissional está hoje e onde ele pode chegar. Essa conquista na carreira é algo desafiador tanto para o profissional quanto para as empresas, pois com essa mudança nos objetivos dos profissionais oferecidos no mercado torna-se cada vez mais difícil reter “talentos” dentro de uma

¹²⁵ Palavra inglesa que significa lacuna, vão ou brecha – retirado do site: www.significados.com.br.

organização, pois eles estão sempre buscando novos desafios além de uma empresa que possa oferecer o tão almejado plano de carreira.

Retomando os fatos históricos que marcaram as transformações na área de Gestão de Pessoas, por conseguinte, entre 1965 e 1980 a fase administrativa abre espaço ao movimento sindical, agora o Gerente de Relações Industriais passa a ser chamado de Gerente de RH. A partir de 1980, dá-se início ao período da Administração Estratégica que perdura até os dias atuais.

Ela visa cooperar com a organização, em prol do alcance de seus objetivos, utilizando como meio as políticas de manutenção dos recursos humanos. Em suma, a organização passa a visualizar melhor os impactos que as ações podem causar ao seu ambiente, tanto interno quanto externo. Logo, o Gerente de RH passa a integrar a diretoria, em nível estratégico.

Nesse contexto, é possível compreender a importância da Gestão de Pessoas e da área de recursos humanos. Pois agora as empresas estão diante de um ambiente marcado por constante competitividade, pela busca de novos modelos de gestão eficazes e pela velocidade de informações que sejam capazes de reagir ao dinamismo do mercado.

O ambiente empresarial está cada vez mais complexo, hierarquizado e especializado e requer cada vez mais supervisão e gerência. Como resultado, há a necessidade de planejar, controlar, coordenar, delegar responsabilidade e autoridade, além de melhorar as relações no trabalho.

Com contato mais intenso entre a administração e a psicologia, propiciada pelas teorias humanistas, a Gestão RH deixa de se concentrar exclusivamente na tarefa, para atuar no comportamento das pessoas. Segundo Fischer¹²⁶, o modelo de Gestão RH tem a ênfase na gestão do comportamento humano, sendo que esse modelo é conhecido por duas formas, o Modelo de Relações Humanas e o Modelo do Comportamento Humano.

A partir da citação de Fischer podemos concluir que a Administração de Recursos Humanos, área que cuida especificamente do desenvolvimento humano de uma empresa, ou seja, dos colaboradores, toma posição estratégica.

Nenhuma organização consegue sobreviver em um mercado competitivo senão tiver pessoas qualificadas trabalhando. O sucesso de qualquer empresa depende diretamente das pessoas, por isso o nome Gestão Estratégica de Pessoas. Por meio de uma ação integrada, trabalho em equipe, unindo diferentes competências é que uma organização consegue o sucesso.

Antes o Departamento Pessoal visto como um departamento restrito somente a cuidar das burocracias, entre contratações e demissões, não participava do processo decisório ou do planejamento estratégico de uma organização. A alta administração considerava esse departamento apenas operacional, porém com as mudanças o Departamento Pessoal deixa de ser um simples departamento “esquecido” e passa a ser uma área de grande abrangência e respeito por todos os colaboradores, entre gerentes e diretores.

Hoje, todos os colaboradores têm papel fundamental no processo decisório, cada colaborador desempenha sua função alinhada aos elementos do modelo de gestão.

Discutir gestão estratégica de pessoas é discutir práticas de gestão de pessoas com foco no negócio e nos resultados da empresa, ou seja, é garantir um estreito alinhamento das ações e programas da área com as estratégias e objetivos globais da organização.

Compete a todos os gestores da empresa, desde a alta administração até a baixa gerência, assumir o papel de gestão de pessoas.

Para que isso ocorra a área de gestão de pessoas precisa descentralizar suas práticas, por meio de um processo intenso de capacitação e sensibilização dos gestores, passando a atuar muito mais como uma consultoria interna. E, para que as organizações passem a adotar uma gestão estratégica de pessoas, torna-se necessário migrar do controle para o comprometimento dos colaboradores.

Enquanto uma organização se preocupar única e exclusivamente em adotar mecanismos de controle de seus colaboradores, o comprometimento estará cada vez mais distante, pois o controle dificulta a iniciativa, a criatividade, a parceria na busca de melhores resultados. Já as estratégias de comprometimento permitem o engajamento, a participação ativa, novas ideias, enfim, o sentimento de pertencer a algo importante, pois o sucesso da empresa será também o sucesso do profissional.

¹²⁶ FISCHER, André L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: As pessoas na organização. São Paulo: Gente, 2002.

Assim, uma Gestão Estratégica de Pessoas significa estreitar laços e aproximar-se dos colaboradores, dos gestores e área de gestão de pessoas, de forma a mobilizá-los para alcançar os resultados e metas planejados para a organização.

Ou seja, todos podem fazer parte do processo de tomada de decisões, desde que a empresa permita isso, desenvolva essa autonomia e reconhecimento. Todos colaboradores podem ser estratégicos, peças-chaves para o sucesso organizacional. Isso deve ocorrer tendo em vista que existem objetivos distintos entre as organizações e as pessoas dessas organizações.

Sendo assim, é importante resumir as 5 fases evolutivas da Gestão de Pessoas:

- **Fase Contábil (1930):** caracteriza-se pela preocupação com os custos da organização. Os trabalhadores eram vistos, exclusivamente, sob o enfoque contábil.

- **Fase Legal (1930 - 1950):** preocupação com o acompanhamento e manutenção das recém criadas leis trabalhistas da era getulista.

- **Fase Tecnista (1950 - 1965):** o Brasil implantou o modelo americano de gestão de pessoas e alavancou a função de RH ao status orgânico de gerência. Foi nessa fase que a área de RH passou a operacionalizar serviços como os de treinamento, recrutamento e seleção, cargos e salários, higiene e segurança no trabalho, benefícios e outros.

- **Fase Administrativa, ou Sindicalista (1965 - 1985):** criou um marco histórico nas relações entre capital e trabalho, na medida em que é berço de uma verdadeira revolução que, movida pelas bases trabalhadoras, implementou o movimento sindical denominado “novo sindicalismo”. Nessa fase, registrou-se nova mudança – significativa – na denominação e na responsabilidade do até aqui gerente de relações industriais: o cargo passou a se chamar *Gerente de Recursos Humanos*. Pretendia-se com essa mudança transferir a ênfase em procedimentos burocráticos e puramente operacionais para as responsabilidades de ordem mais humanísticas, voltadas para os indivíduos e suas relações (com os sindicatos, a sociedade etc.).

- **Fase Estratégica (1985 a atual):** demarcada pela introdução dos primeiros programas de planejamento estratégico atrelados ao planejamento estratégico das organizações. Nessa fase se registraram as primeiras preocupações de longo prazo por parte das empresas com os seus trabalhadores. Iniciou-se nova alavancagem organizacional do cargo de GRH, que, de posição gerencial, de terceiro escalão, em nível ainda tático, passou a ser reconhecido como diretoria, em nível estratégico nas organizações.

Objetivos Individuais e Objetivos Organizacionais

As organizações são constituídas de pessoas e dependem delas para atingir seus objetivos e cumprir suas missões.

Para as pessoas, as organizações constituem o meio através do qual elas podem alcançar vários objetivos pessoais, com um custo mínimo de tempo, de esforço e de conflito. Muitos dos objetivos pessoais jamais poderiam ser alcançados apenas por meio do esforço pessoal isolado. As organizações surgem para aproveitar a sinergia dos esforços de várias pessoas que trabalham em conjunto. Sem organizações e sem pessoas certamente não haveria a Gestão de Pessoas.

Termos como empregabilidade e empresabilidade são usados para indicar, de um lado, a capacidade das pessoas em conquistar e manter seus empregos e, de outro, a capacidade das empresas em desenvolver e utilizar as habilidades intelectuais e capacidades competitivas dos seus membros.

Objetivos Organizacionais	Objetivos Individuais
- Sobrevivência	- Melhores salários
- Crescimento Sustentado	- Melhores benefícios
- Lucratividade	- Estabilidade no emprego
- Produtividade	- Segurança no trabalho
- Qualidade nos Produtos/Serviços	- Qualidade de vida no trabalho
- Redução de Custos	- Satisfação no trabalho
- Participação no mercado	- Consideração e respeito
- Novos mercados	- Oportunidade de crescimento
- Novos clientes	- Liberdade para trabalhar
- Competitividade	- Liderança liberal
- Imagem no mercado	- Orgulho da organização

Os objetivos organizacionais e os objetivos individuais das pessoas.

As pessoas como Parceiras da Organização

Nos tempos atuais, as organizações estão ampliando sua visão e atuação estratégica. Todo processo produtivo somente se realiza com a participação conjunta de diversos parceiros, cada qual contribuindo com algum recurso.

- Os fornecedores contribuem com matérias-primas, insumos básicos, serviços e tecnologias.
- Os acionistas e investidores contribuem com capital e investimentos que permitem o aporte financeiro para a aquisição de recursos.
- Os empregados contribuem com seus conhecimentos, capacidades e habilidades, proporcionando decisões e ações que dinamizam a organização.
- Os clientes e consumidores contribuem para a organização, adquirindo seus bens ou serviços colocados no mercado.
- Cada um dos parceiros da organização contribui com algo na expectativa de obter um retorno pela sua contribuição.

Muitas organizações utilizam meios para obter a inclusão de novos e diferentes parceiros para consolidar e fortificar seus negócios e expandir suas fronteiras através de alianças estratégicas.

Cada parceiro está disposto a continuar investindo seus recursos na medida em que obtém retornos e resultados satisfatórios de seus investimentos.

Graças ao emergente sistêmico - que é o efeito sinérgico da organização - este consegue reunir e juntar todos os recursos oferecidos pelos diversos parceiros e aumentar seus resultados. Através desses resultados a organização pode proporcionar um retorno maior às contribuições efetuadas pelos parceiros e manter a continuidade do negócio.

Geralmente, as organizações procuram privilegiar os parceiros mais importantes. Os acionistas e investidores eram, até há pouco tempo, os mais privilegiados na distribuição e apropriação dos resultados organizacionais. Essa assimetria está sendo substituída por uma visão sistêmica e integrada de todos os parceiros do negócio, já que todos eles são indispensáveis para o sucesso da empresa.

Acontece que **o parceiro mais íntimo da organização é o empregado**: aquele que está dentro dela, que lhe dá vida e dinamismo e que faz as coisas acontecerem.

Parceiros da Organização	Contribuem com:	Esperam retornos de:
Acionistas e Investidores	Capital de risco e investimento	Lucros e dividendos, valor agregado
Empregados	Trabalho, esforço, conhecimentos e competências	Salários, benefícios, retribuições e satisfações
Fornecedores	Matérias-primas, serviços, insumos básicos, tecnologias	Lucros e Novos negócios
Clientes e Consumidores	Compras, aquisição e uso dos bens e serviços	Qualidade, preço, satisfação, valor agregado

Os parceiros da organização.

Pessoas como Recursos ou como Parceiras da Organização?

Dentro desse contexto, a questão básica é escolher entre tratar as pessoas como Recursos Organizacionais ou como Parceiras da Organização.

Os empregados podem ser tratados como Recursos Produtivos das Organizações: os chamados recursos humanos. Como recursos, eles precisam ser administrados, o que envolve planejamento, organização, direção e controle de suas atividades, já que são considerados sujeitos passivos da ação organizacional. Daí, a necessidade de administrar os recursos humanos para obter deles o máximo rendimento possível. Neste sentido, as pessoas constituem parte do patrimônio físico na contabilidade organizacional. Isso significa "coisificar" as pessoas.

As pessoas devem ser visualizadas como Parceiras das Organizações. Como tais, elas são fornecedoras de conhecimentos, habilidades, competências e, sobretudo, o mais importante aporte para as organizações: a inteligência que proporciona decisões racionais e que imprime significado e rumo aos objetivos globais. Neste sentido, as pessoas constituem parte integrante do capital intelectual da organização. As organizações bem-sucedidas se deram conta disso e tratam seus funcionários como parceiros do negócio e fornecedores de competências e não mais como simples empregados contratados (como recursos).

Observe a seguir a diferença em organizações que percebem as pessoas como recursos das que percebem as pessoas como parceiros:



Pessoas como recursos

- Empregados isolados nos cargos;
- Horário rigidamente estabelecido;
- Preocupação com normas e regras;
 - Subordinação ao chefe;
 - Fidelidade à organização;
 - Dependência da chefia;
 - Alienação à organização;
 - Ênfase na especialização;
 - Executoras de tarefas;
- Ênfase nas destrezas manuais;
 - Mão de obra.

Pessoas como parceiras

- Colaboradores agrupados em equipes;
- Metas negociadas e compartilhadas;
 - Preocupação com resultados;
 - Atendimento e satisfação do cliente;
 - Vinculação à missão e à visão;
- Interdependência com colegas e equipes;
 - Participação e comprometimento;
- Ênfase na ética e na responsabilidade;
 - Fornecedoras de atividades;
 - Ênfase no conhecimento;
 - Inteligência e talento.

Assim, a Gestão de Pessoas se baseia em três aspectos fundamentais, segundo Chiavenato:

- As pessoas como seres humanos;
- As pessoas como ativadores inteligentes de recursos organizacionais;
- As pessoas como parceiros da organização.

Objetivos da Gestão de Pessoas

Ela deve contribuir para a eficácia organizacional através dos seguintes meios:

1. Ajudar a organização a alcançar seus objetivos e realizar sua missão: antigamente, a ênfase era colocada no fazer corretamente as coisas através dos métodos e regras impostos aos funcionários para obter eficiência. O salto para a eficácia veio com a preocupação em atingir objetivos e resultados. Não se pode imaginar a função da GP sem se conhecer o negócio de uma organização. Cada negócio tem diferentes implicações na GP.

O principal objetivo da GP é ajudar a organização a atingir suas metas, objetivos e realizar sua missão.

2. Proporcionar competitividade à organização: isto significa saber criar, desenvolver e aplicar as habilidades e competências da força de trabalho. A função da GP é fazer com que as forças das pessoas sejam mais produtivas para beneficiar clientes, parceiros e empregados.

3. Proporcionar à organização pessoas bem treinadas e bem motivadas: quando um executivo diz que o propósito da Administração de RH é construir e proteger o mais valioso patrimônio da empresa – as pessoas – ele está se referindo a este objetivo da GP. Preparar e capacitar continuamente as pessoas é o primeiro passo. O segundo é dar reconhecimento às pessoas e não apenas dinheiro. Para melhorar e incrementar seu desempenho, as pessoas devem perceber justiça nas recompensas que recebem. Isso significa recompensar bons resultados e não recompensar pessoas que não se desempenham bem. Tornar os objetivos claros e explicitar como são medidos e quais as decorrências do seu alcance. As medidas de eficácia da GP – e não apenas a medida de cada chefe – é que devem ser proporcionais às pessoas certas, na fase certa do desempenho para a organização.

4. Aumentar a auto atualização e a satisfação das pessoas no trabalho: antigamente a ênfase era colocada nas necessidades da organização. Hoje, sabe-se que as pessoas precisam ser felizes. Para que sejam produtivas, as pessoas devem sentir que o trabalho é adequado às suas competências e que estão sendo tratadas equitativamente. Para as pessoas, o trabalho é a maior fonte de identidade pessoal. As pessoas despedem a maior parte de suas vidas no trabalho, e isso requer uma estreita identidade com o trabalho que fazem. Pessoas satisfeitas não são necessariamente as mais produtivas. Mas pessoas insatisfeitas tendem a desligar-se da empresa, a se ausentar frequentemente e a produzir pior qualidade do que pessoas satisfeitas. A felicidade na organização e a satisfação no trabalho são determinantes do sucesso organizacional.

5. Desenvolver e manter qualidade de vida no trabalho: qualidade de vida no trabalho (QVT) é um conceito que se refere aos aspectos da experiência do trabalho, como estilo de gestão, liberdade e autonomia para tomar decisões, ambiente de trabalho agradável, camaradagem, segurança no emprego, horas adequadas de trabalho e tarefas significativas e agradáveis. Um programa de QVT procura

estruturar o trabalho e o ambiente de trabalho no sentido de satisfazer a maioria das necessidades individuais das pessoas e tornar a organização um local desejável e atraente. A confiança das pessoas na organização também é fundamental para a retenção e a fixação de talentos.

6. Administrar e impulsionar a mudança: nas últimas décadas, houve um período turbulento de mudanças sociais, tecnológicas, econômicas, culturais e políticas. Essas mudanças e tendências trazem novas abordagens, mais flexíveis e ágeis, que devem ser utilizadas para garantir a sobrevivência das organizações. E os profissionais de GP devem saber como lidar com mudanças se realmente querem contribuir para o sucesso de sua organização. São mudanças que se multiplicam exponencialmente e cujas soluções impõem novas estratégias, filosofias, programas, procedimentos e soluções. A GP está comprometida com as mudanças.

7. Manter políticas éticas de comportamento socialmente responsável: toda atividade de GP deve ser aberta, transparente, justa, confiável e ética. As pessoas não devem ser discriminadas, e os seus direitos básicos devem ser garantidos. Os princípios éticos devem ser aplicados a todas as atividades da GP. Tanto as pessoas como as organizações devem seguir padrões éticos e de responsabilidade social. A responsabilidade social não é uma exigência feita apenas às organizações, mas também principalmente às pessoas que nelas trabalham.

8. Construir a melhor empresa e a melhor equipe: não basta mais cuidar somente das pessoas. Ao cuidar dos talentos, a GP precisa cuidar também do contexto onde eles trabalham. Isso envolve a organização do trabalho, a cultura corporativa e o estilo da gestão. Ao lidar com essas variáveis, a GP conduz à criação não somente de uma força de trabalho fortemente engajada como também a uma nova e diferente empresa.

Os Processos de Gestão de Pessoas

A Gestão de Pessoas é um conjunto integrado de processos dinâmicos e interativos. Os seis processos básicos de Gestão de Pessoas são os seguintes:

1. Processos de agregar pessoas: são os processos utilizados para incluir novas pessoas na empresa. Podem ser denominados processos de provisão ou de suprimento de pessoas. Incluem recrutamento e seleção de pessoas.

2. Processos de aplicar pessoas: são os processos utilizados para desenhar as atividades que as pessoas irão realizar na empresa, orientar e acompanhar seu desempenho. Incluem desenho organizacional e desenho de cargos, análise e descrição de cargos, orientação das pessoas e avaliação do desempenho.

3. Processos de recompensar pessoas: são os processos utilizados para incentivar as pessoas e satisfazer suas necessidades individuais mais elevadas. Incluem recompensas, remuneração e benefícios e serviços sociais.

4. Processos de desenvolver pessoas: são os processos utilizados para capacitar e incrementar o desenvolvimento profissional e pessoal das pessoas. Incluem seu treinamento e desenvolvimento, gestão do conhecimento e gestão de competências, programas de mudanças e desenvolvimento de carreiras e programas de comunicações e consonância.

5. Processos de manter pessoas: são os processos utilizados para criar condições ambientais e psicológicas satisfatórias para as atividades das pessoas. Incluem administração da cultura organizacional, clima, disciplina, higiene, segurança e qualidade de vida e manutenção de relações sindicais.

6. Processos de monitorar pessoas: são os processos utilizados para acompanhar e controlar as atividades das pessoas e verificar resultados. Incluem banco de dados e sistemas de informações gerenciais.

Todos esses processos estão bastante relacionados entre si, de tal maneira que se interpenetram e se influenciam reciprocamente.

Cada processo tende a favorecer ou prejudicar os demais, quando bem ou mal utilizado. Um processo rudimentar de agregar pessoas pode exigir um intenso processo de desenvolver pessoas para compensar as suas falhas. Se o processo de recompensar pessoas é falho, ele pode exigir um intenso processo de manter pessoas.

O equilíbrio na condução de todos esses processos é fundamental. Quando um processo é falho, ele compromete todos os demais. Além disso, todos esses processos são desenhados de acordo com as

exigências das influências ambientais externas e das influências organizacionais internas para obter a melhor compatibilização entre si. Ele deve funcionar como um sistema aberto e interativo.

Administração de RH como responsabilidade de Linha e Função de Staff

Há um princípio básico em ARH: “Gerir pessoas é uma responsabilidade de linha e uma função de staff.”

O que significa isso?

Quem deve gerir as pessoas é o próprio gerente - ou supervisor ou líder de equipe - ao qual elas estão subordinadas. Ele tem a responsabilidade linear e direta pela condução de seus subordinados.

Por essa razão, existe o princípio da unidade de comando: cada pessoa deve ter um e apenas um gerente. A contrapartida desse princípio é que cada gerente é o único e exclusivo chefe dos seus subordinados. Para que o gerente possa assumir plena autonomia essa responsabilidade de gerir seu pessoal, ele precisa receber assessoria e consultoria do órgão de ARH, que lhe proporciona os meios e serviços de apoio.

Assim, gerir pessoas é uma responsabilidade de cada gerente que deve receber orientação do staff a respeito das políticas e procedimentos adotados pela organização.

Centralização/Descentralização das Atividades de RH

O conceito básico de que administrar pessoas é responsabilidade de linha e uma função de staff é fundamental. Acontece que as empresas sempre se defrontaram com o problema do relativo grau de centralização/descentralização de suas áreas de atividades. E na área de ARH sempre predominou uma forte tendência para a centralização e concentração na prestação de serviços para as demais áreas empresariais.

A tal ponto que, em muitas empresas, o recrutamento e seleção, a admissão, integração, treinamento e desenvolvimento, administração de salários e remuneração, administração de benefícios, higiene e segurança do trabalho, avaliação do desempenho, eram estreitamente concentrados na área de ARH, com pouca participação gerencial das demais áreas.

E nisso a área de ARH era essencialmente exclusivista e, até certo ponto, hermética mantendo a sete chaves os segredos das suas decisões e atividades. A atividade prestadora de serviços do staff prevalecia fortemente sobre a responsabilidade de linha dos gerentes da empresa. A tal ponto que o staff é quem tomava as decisões peculiares da linha. A centralização preponderava sobre a descentralização.

A Interação entre Especialistas de RH e Gerentes de Linha

Na realidade, as tarefas de ARH mudaram com o tempo. Hoje, elas são desempenhadas nas organizações por dois grupos de executivos: de um lado, os especialistas em RH que atuam como consultores internos, e de outro, os gerentes de linha (gerentes, supervisores etc.) que estão envolvidos diretamente nas atividades de RH por serem responsáveis pela utilização eficaz de seus subordinados.

Os gerentes de linha utilizam um tempo considerável na gestão de pessoas, em reuniões, conversas individuais ou grupais, telefonemas, e-mails, solução de problemas e definição de planos futuros. Todo gerente de linha é responsável se a produção cai ou se a máquina falha e prejudica a produção. Da mesma maneira, ele também deve cuidar pessoalmente do treinamento, desempenho e satisfação dos subordinados.

Conflitos entre Linha e Staff

Quando os dois lados - gerentes de linha e especialistas de RH - tomam decisões sobre as mesmas pessoas, geralmente ocorrem conflitos. O conflito ocorre porque os gerentes de linha e os especialistas em RH discordam sobre quem tem a autoridade para tomar as decisões sobre pessoas ou porque têm diferentes orientações a respeito.

Os conflitos entre linha e staff já são tradicionais:

O especialista de staff está preocupado com suas funções básicas de proporcionar consultoria, aconselhamento e informação sobre a sua especialidade. Ele não tem autoridade direta sobre o gerente de linha.

O gerente de linha tem autoridade para tomar as decisões relacionadas com suas operações e seus subordinados. Ocorre que nem sempre existe uma distinção clara entre linha staff nas organizações.

O conflito entre especialistas de RH e gerentes de linha é mais crítico quando as decisões exigem um trabalho conjunto em assuntos como disciplina, condições de trabalho, transferências, promoções e planejamento de pessoal.

Existem três maneiras para reduzir o conflito entre linha e staff:

1. Demonstrar aos gerentes de linha os benefícios de usar programas de RH.



2. Atribuir responsabilidades por certas decisões de RH exclusivamente aos gerentes de linha, e outras exclusivamente aos especialistas de RH.

3. Treinar ambos os lados – gerentes de linha e especialistas de RH – em como trabalhar juntos e tomar decisões conjuntas. Esta alternativa é mais eficaz se a organização tem um padrão de carreiras que proporciona o rodízio entre posições de linha e staff. A rotação de cargos entre linha e staff ajuda cada grupo a compreender melhor os problemas do outro.

As Responsabilidades da Administração de Recursos Humanos e dos Gerentes de Linha

Lidar com pessoas sempre foi parte integral da responsabilidade de linha de cada executivo, desde o presidente até o mais baixo nível de supervisão.

Organizações bem-sucedidas definem as seguintes responsabilidades de linha para os gerentes:

1. Colocar a pessoa certa no lugar certo, isto é, recrutar e selecionar.
2. Integrar e orientar os novos funcionários na equipe.
3. Treinar e preparar as pessoas para o trabalho.
4. Avaliar e melhorar o desempenho de cada pessoa no cargo ocupado.
5. Ganhar cooperação criativa e desenvolver relações agradáveis de trabalho.
6. Interpretar e aplicar as políticas e procedimentos da organização.
7. Controlar os custos trabalhistas.
8. Desenvolver as habilidades e competências de cada pessoa.
9. Criar e manter elevado moral na equipe.
10. Proteger a saúde e proporcionar condições adequadas de trabalho.

Em organizações de pequeno porte, os gerentes de linha assumem todas as funções e responsabilidades sem qualquer assistência interna ou externa. À medida que as organizações crescem, o trabalho dos gerentes de linha se divide e se especializa e eles passam a necessitar de assistência através da consultoria de um staff de RH. A partir daí a ARH torna-se então uma função especializada de staff.

Com o princípio da responsabilidade de linha e função de staff em vista, deve-se descentralizar a gestão das pessoas no nível das gerências de linha de um lado, enquanto, de outro, mantém-se a função de assessoria e consultoria interna através do órgão de RH. Cada qual no seu papel para proporcionar o melhor em termos de condução de pessoas em direção aos objetivos da organização, permitindo também o alcance dos objetivos individuais.

Função de Staff	Responsabilidade de Linha
Órgão de ARH	Gestor de Pessoas (gestores de linha)
<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar das políticas de RH. - Prestar assessoria e suporte. - Dar Consultoria interna de RH. - Proporcionar serviços de RH. <ul style="list-style-type: none"> - Dar orientação de RH. - Cuidar da estratégia de RH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar da sua equipe de pessoas. - Tomar decisões sobre subordinados. <ul style="list-style-type: none"> - Executar as ações de RH. - Cumprir as metas de RH. - Alcançar resultados de RH. - Cuidar da tática e operações.

A função de staff e a responsabilidade de linha na Gestão de Pessoas.

Questões

01. (UFRGS - Assistente em administração – FAURGS) A Gestão de Pessoas procura ajudar o administrador a desempenhar as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar. A Gestão de Pessoas refere-se às políticas e práticas necessárias para administrar o trabalho das pessoas. Essas políticas podem ser resumidas em seis processos básicos, processos esses que dentro de uma organização constituem um conjunto integrado de processos dinâmicos e interativos, conhecidos como processos de

(A) agregar pessoas; aplicar pessoas; demitir pessoas; recompensar pessoas; monitorar pessoas; desenvolver pessoas.

(B) admitir pessoas; agregar pessoas; demitir pessoas; aplicar pessoas; recompensar pessoas; manter pessoas.

(C) agregar pessoas; aplicar pessoas; recompensar pessoas; desenvolver pessoas; manter pessoas; monitorar pessoas.

(D) admitir pessoas; aplicar pessoas; recompensar pessoas; desenvolver pessoas; manter pessoas; monitorar pessoas.



(E) agregar pessoas; aplicar pessoas; demitir pessoas; monitorar pessoas; manter pessoas; recompensar pessoas.

02. (TCE/BA - Agente Público – FGV) Chiavenato (1999) destaca seis processos básicos da Gestão de Pessoas: os Processos de Agregar Pessoas (que são os processos de incluir novas pessoas), os Processos de Aplicar Pessoas (que são os processos que modelam as atividades que os funcionários irão realizar na organização, acompanhar e orientar seu desempenho), os Processos de Recompensar Pessoas (que motivam e incentivam as pessoas a satisfazer suas necessidades individuais), os Processos de Desenvolver Pessoas (usados para capacitar, treinar e desenvolver pessoas), os Processos de Manter Pessoas e os Processos de Monitorar Pessoas (usados para acompanhar e controlar o trabalho dos funcionários e analisar os resultados).

O Treinamento e os Sistemas de Informações gerenciais fazem parte respectivamente dos processos de:

- (A) agregar pessoas e monitorar pessoas.
- (B) recompensar pessoas e desenvolver pessoas.
- (C) desenvolver pessoas e monitorar pessoas.
- (D) aplicar pessoas e desenvolver pessoas.
- (E) recompensar pessoas e monitorar pessoas.

03. (Pref. de Osasco/SP - Oficial Administrativo – FGV) Analise as funções a seguir.

- Avaliar as necessidades e os recursos dos grupos organizacionais;
- Descrever cargos e os provê-los segundo um recenseamento sistemático dos candidatos;
- Analisar os cargos e o desempenho dos empregados;
- Treinar indivíduos.

Esses são os papéis da Gestão:

- (A) de logística;
- (B) financeira;
- (C) de processos;
- (D) de estratégia;
- (E) de pessoas.

04. (TSE - Analista Judiciário - CONSULPLAN) A avaliação de desempenho é considerada um dos componentes dos processos de gestão de pessoas e é considerada um processo contínuo, permanente e sistemático utilizado com o objetivo de julgar ou estimar o desempenho de uma pessoa na execução de suas tarefas e a contribuição dessa pessoa para o negócio da organização. Levando em consideração os processos de gestão de pessoas, a avaliação de desempenho é um processo de

- (A) aplicação das pessoas.
- (B) manutenção das pessoas.
- (C) monitoramento das pessoas.
- (D) desenvolvimento das pessoas.

05. (ANVISA - Técnico Administrativo – CETRO) Em relação aos conceitos fundamentais de gestão de pessoas, analise as assertivas abaixo.

I. O conceito de recrutamento diz respeito a um conjunto de técnicas e procedimentos com o fim de atrair candidatos potencialmente qualificados e com capacidade para ocupar cargos dentro da organização. Já a seleção, busca entre os candidatos recrutados aqueles que mais se adequam aos cargos oferecidos pela empresa, com vistas à manutenção ou ao aumento da eficiência e do desempenho do pessoal, bem como a eficácia da própria organização.

II A visão representa uma imagem da empresa projetada para o futuro e ela mostra a situação em que ela pretende estar e que resultados deseja atingir num determinado tempo.

III. Os valores são as crenças e as atitudes básicas que ajudam a determinar o comportamento individual, sendo construtores da integridade e responsabilidade que definem o que as pessoas e organizações são, devendo ser abertos e publicamente expressados, repetidos e reafirmados.

IV. A missão organizacional está no centro da hierarquia das metas da organização e é a razão da sua existência, descrevendo os valores da organização e a sua razão de ser, servindo como base para o desenvolvimento de todas as metas e planos, conduzindo a organização para onde ela precisa ir.

V. O treinamento pode ser entendido como a preparação do colaborador para desempenhar, de maneira excelente, as tarefas específicas do cargo a ser ocupado, não sendo usado para desenvolver competências novas, que é tarefa da educação corporativa.

É correto o que se afirma em:

- (A) I e II, apenas.
- (B) V, apenas.
- (C) II, III e IV, apenas.
- (D) I e III, apenas.
- (E) I, II, III e IV, apenas.

06. (DPE/TO - Assistente de Defensoria Pública - COPESE – UFT) São objetivos da Gestão de Pessoas, EXCETO:

- (A) Ajudar primordialmente as pessoas a alcançarem seus objetivos.
- (B) Proporcionar à organização pessoas treinadas e motivadas.
- (C) Aumentar a auto atualização e a satisfação das pessoas no trabalho.
- (D) Manter políticas éticas e comportamento socialmente responsáveis.

07. (CNEN - Assistente Administrativo – IDECAN) De acordo com os objetivos da gestão de pessoas nas organizações, são funções da moderna gestão de pessoas, EXCETO:

- (A) Desenvolver e manter a qualidade de vida no trabalho.
- (B) Identificar, desenvolver e alocar pessoas por seus talentos.
- (C) Manter políticas que estabeleçam padrões éticos de comportamento.
- (D) Motivar as pessoas por meio de políticas estritamente remuneratórias.
- (E) Estimular a criatividade e a flexibilidade das pessoas para enfrentar novos desafios.

08. (ANVISA - Técnico Administrativo – CETRO) Com relação aos objetivos da Gestão de Pessoas, assinale a alternativa incorreta.

- (A) Ajudar a organização a alcançar seus objetivos.
- (B) Proporcionar competitividade à organização.
- (C) Proporcionar à organização pessoas bem treinadas e bem motivadas.
- (D) Aumentar a autorreferência e a qualidade de informação das pessoas no trabalho.
- (E) Administrar e impulsionar a mudança.

09. (MPE/SC - Analista do Ministério Público – FEPESE) Constitui(em) parte do sistema de administração de recursos humanos:

1. manutenção de máquinas e equipamentos, que envolve plano de benefícios sociais, higiene e segurança do trabalho;
2. aplicação, que está relacionada com análise e descrição de cargos, planejamento e alocação, plano de carreiras e avaliação de desempenho;
3. monitoração, que engloba banco de dados, sistemas de informação e auditoria de recursos humanos.

Assinale a alternativa que indica todas as afirmativas corretas.

- (A) É correta apenas a afirmativa 1.
- (B) É correta apenas a afirmativa 2.
- (C) É correta apenas a afirmativa 3.
- (D) São corretas apenas as afirmativas 2 e 3.
- (E) São corretas as afirmativas 1, 2 e 3.

10. (TJ/MG - Técnico Judiciário – FUMARC) Sobre a moderna Administração de Recursos Humanos é correto afirmar, EXCETO:

- (A) compartilha com todos os demais órgãos da empresa o encargo de administrar pessoas.
- (B) trata-se de um órgão eminentemente operacional devotado às rotinas de pessoal.
- (C) estabelece normas e critérios que sirvam de base para que os gerentes administrem seus subordinados.
- (D) assume a responsabilidade de staff pela administração de pessoas.

11. (CVM - Analista - Recursos Humanos – ESAF) Segundo Chiavenato, as políticas relacionadas com ARH (Administração de Recursos Humanos) devem ter as seguintes características, exceto:

- (A) estabilidade, ou seja, suficiente grau de permanência para evitar alterações muito grandes.
- (B) consistência, ou seja, congruência em sua aplicação, não importam os níveis ou áreas afetadas.
- (C) complexidade, ou seja, nível de abordagem que permita utilização em organizações de variados tamanhos.
- (D) generalidade, ou seja, possibilidade de aplicação global e compreensiva para toda a organização.
- (E) flexibilidade, ou seja, possibilidade de suportar correções, ajustamentos e exceções, quando necessários.

12. (TRF 2ª REGIÃO - Analista Judiciário - FCC) Gestão estratégica de pessoas é

- (A) a definição da arquitetura organizacional compatibilizada com os pontos fortes da organização e oportunidades de mercado.
- (B) a formulação de políticas de gestão de pessoas alinhadas à cultura e ao clima da organização.
- (C) o alinhamento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas com a missão, visão, objetivos estratégicos, estratégias e planos da organização.
- (D) a definição das funções críticas que as pessoas passam a desempenhar num cenário estratégico.
- (E) o processo de educação gerencial e desenvolvimento do componente crítico-criativo.

13. (TJ/RO - Analista Judiciário - CESPE) Atualmente, a gestão de pessoas é considerada estratégica por

- (A) possibilitar a identificação de lacunas de aprendizagem individual diretamente relacionadas às recentes demandas do trabalho nas organizações.
- (B) valorizar a relação contábil entre custo de mão de obra e produtividade.
- (C) privilegiar o desenvolvimento de equipes em detrimento do de competências individuais.
- (D) representar, nas organizações complexas, o mais eficiente mecanismo de controle de pessoal.
- (E) apresentar vinculação ou alinhamento com objetivos organizacionais de curto, médio e longo prazo.

14. (Pref. de Resende/RJ - Assistente Administrativo – IBEG/2016) São funções tradicionalmente atribuídas à área de Gestão de Pessoas, exceto:

- (A) Recrutamento e seleção.
- (B) Manutenção dos colaboradores.
- (C) Assessoria jurídica.
- (D) Treinamento e desenvolvimento de colaboradores.
- (E) Folha de pagamento.

Gabarito

01.C / 02.C / 03.E / 04.A / 05.E / 06.A / 07.D / 08.D
09.D / 10.B / 11.C / 12.C / 13.E / 14.C

Comentários

01. Resposta: C

Os seis processos de Gestão de Pessoas: A GP é um conjunto integrado de processos dinâmicos e interativos. Os seis processos básicos de GP são os seguintes:

1. Processos de Agregar Pessoas.
2. Processos de Aplicar Pessoas
3. Processos de Recompensar Pessoas
4. Processos de Desenvolver Pessoas
5. Processos de Manter Pessoas
6. Processos de Monitorar Pessoas

02. Resposta: C

- **Desenvolver pessoas:** são os processos utilizados para capacitar e incrementar o desenvolvimento profissional e pessoal, Incluem treinamento e desenvolvimento das pessoas, desenvolvimento organizacional e planejamento de carreiras.

- **Monitorar pessoas:** são os processos utilizados para acompanhar e controlar as atividades das pessoas e verificar resultados. Incluem banco de dados, sistemas de informações gerenciais, auditoria e balanço geral.

03. Resposta: E

Chiavenato define o processo de gestão de pessoas como um conjunto integrado de processos dinâmicos e interativos. Assim sendo, refere-se às políticas e atividades que são utilizadas para gerir as pessoas no contexto da organização.

Dentre os objetivos da gestão de pessoas, o autor dita como principais:

- Possibilitar à organização atingir seus objetivos e sua missão e visão estratégica.
- Atrair e manter pessoas treinadas e motivadas.
- Aumentar a competitividade da organização.
- Aumentar a satisfação das pessoas na empresa.
- Aumentar a qualidade de vida.
- Desenvolver um ambiente de mudanças.
- Desenvolver um ambiente ético.

04. Resposta: A

Lembre-se que os processos de Gestão de Pessoas são um **"DRAMMA"**:

Desenvolver pessoas: Treinamento, mudanças e comunicação;

Recompensar pessoas: Remuneração, benefícios e serviços;

Agregar pessoas: Recrutamento e seleção;

Manter pessoas: Disciplina, higiene, segurança e qualidade de vida e relações com sindicatos;

Monitorar pessoas: Banco de dados e sistemas de informação;

Aplicar pessoas: Desenho de cargos e avaliação de desempenho.

05. Resposta: E

V - ERRADA. Segundo Chiavenato¹²⁷: "Quase sempre o treinamento tem sido entendido como o processo pelo qual a pessoa é preparada para desempenhar de maneira excelente as tarefas específicas do cargo que deve ocupar. Modernamente, o treinamento é considerado um meio de desenvolver competências nas pessoas para que elas se tornem mais produtivas, criativas e inovadoras, a fim de contribuir melhor para os objetivos organizacionais."

06. Resposta: A

Dentro das empresas podemos destacar vários objetivos da gestão de pessoas, Chiavenato¹²⁸ diz que a administração de recursos humanos deve contribuir para a eficácia organizacional por meio de objetivos: Ajudar a organização a alcançar seus objetivos; Proporcionar competitividade à organização; Proporcionar à organização empregados bem treinados e bem motivados; Aumentar a auto avaliação e a satisfação dos empregados no trabalho; Desenvolver e manter qualidade de vida no trabalho; Administrar a mudança; Manter políticas éticas e comportamento socialmente responsável e Construir a melhor empresa e a melhor equipe. Para atingir esses objetivos e conquistar um desenvolvimento sustentado das pessoas e da organização, são necessários diversos métodos e técnicas.

07. Resposta: D

Quando um executivo diz que o propósito da ARH é construir e proteger o mais valioso patrimônio da empresa – as pessoas – ele está se referindo a este objetivo da GP. Preparar e capacitar continuamente as pessoas é o primeiro passo. O segundo é dar reconhecimento às pessoas e não apenas dinheiro. Para melhorar e incrementar seu desempenho, as pessoas devem perceber justiça nas recompensas que recebem. Isso significa recompensar bons resultados e não recompensar pessoas que não se desempenham bem.

08. Resposta: D

Observe o comentário da resposta da questão 1, em que todos os objetivos da Gestão de Pessoas são citados. Ajudar a organização a alcançar seus objetivos; (alternativa A), Proporcionar competitividade à organização; (alternativa B), Proporcionar à organização empregados bem treinados e bem motivados; (alternativa C) e Administrar a mudança; (alternativa E) são descritos pelo autor. Sendo assim, a

¹²⁷ CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de Pessoas – O novo papel dos Recursos Humanos nas Organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

¹²⁸ CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

alternativa D – “Aumentar a autor-referência e a qualidade de informação das pessoas no trabalho.” - não consta dos objetivos citados por Chiavenato.

09. Resposta: D

O erro da assertiva I é dizer que a Administração de Recursos Humanos trata da manutenção de máquinas e equipamentos, sendo que são os processos de manter pessoas que são utilizados para criar condições ambientais e psicológicas satisfatórias para as atividades das pessoas. Incluem administração da cultura organizacional, clima, disciplina, higiene, segurança e qualidade de vida e manutenção de relações sindicais.

10. Resposta: B

Observe que a assertiva B restringe muito ao operacional, radicaliza, por isso está errada. Como visto, a tendência é ser cada vez mais estratégica e menos operacional. Gestão de Pessoas a partir de 1990 (Era da informação) apresenta como características¹²⁹:

- Mudanças ainda mais rápidas, imprevistas e inesperadas.
- Intensificação da competitividade.
- Conhecimento tornou-se o recurso mais importante.
- Migração do emprego do setor industrial para o setor de serviços.
- Trabalho manual substituído pelo trabalho mental.
- Terceirização das tarefas operacionais.
- Atuação estratégica.
- Pessoas vistas como fornecedoras de conhecimento.
- As equipes de gestão de pessoas operam como consultorias internas orientadas para atingir atividades estratégicas.

11. Resposta: C

Segundo Chiavenato¹³⁰, as políticas de recursos humanos devem ter as seguintes características: estabilidade, consistência, flexibilidade, generalidade, clareza e simplicidade.

12. Resposta: C

Gestão Estratégica de Pessoas é a Gestão de Pessoas propriamente dita, num conceito mais atual, em que deve estar alinhada de maneira macroscópica com a organização. É a Gestão de Pessoas alinhada em todos os níveis de planejamento e com todos os departamentos da Organização, visando um alinhamento com objetivos organizacionais de curto, médio e longo prazo.

13. Resposta: E

Utilize a explicação da questão anterior.

14. Resposta: C

A única que claramente não se relaciona com a Gestão de Pessoas é o assessoramento jurídico.

CONFLITOS PROFISSIONAIS

Administração de Conflitos

Os conflitos existem desde o início da humanidade, fazem parte do processo de evolução dos seres humanos, pois são necessários para o desenvolvimento e crescimento de qualquer sistema, seja ele familiar, social, político ou organizacional, conforme Nascimento e El Sayed¹³¹.

Cada ser humano é único em seu modo de pensar e agir, fato que se constitui por meio das diferentes experiências de vida de cada um, em razão, disso tais fatos podem gerar conflitos quando relacionados a convivência entre duas pessoas ou mais.

Nesse contexto, surge a administração de conflitos, que consiste exatamente na escolha e implementação de estratégias para lidar com estas situações.

¹²⁹ FONTE: *Gestão de Pessoas para Concursos*; RIBAS, ANDREIA. SALIM, CASSIANO.

¹³⁰ CHIAVENATO, I. *Administração de Recursos Humanos: fundamentos Básicos*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

¹³¹ NASCIMENTO, M. N.; EL SAYED, K. M. *Administração de Conflitos*. Coleção Gestão Empresarial, 2002.



Possíveis Causas que levam a existir Conflitos Organizacionais

Para a correta administração de conflitos, é importante que sejam conhecidas as possíveis causas que levaram ao seu surgimento. Dentre elas, é possível citar:

Experiência de frustração de uma ou ambas as partes: incapacidade de atingir uma ou mais metas e/ou de realizar e satisfazer os seus desejos, por algum tipo de interferência ou limitação pessoal, técnica ou comportamental;

Diferenças de Personalidade: são invocadas como explicação para as desavenças tanto no ambiente familiar como no ambiente de trabalho, e reveladas no relacionamento diário através de algumas características indesejáveis na outra parte envolvida;

Metas Diferentes: é muito comum estabelecermos e/ou recebermos metas/objetivos a serem atingidos e que podem ser diferentes das de outras pessoas e de outros departamentos, o que nos leva à geração de tensões em busca de seu alcance. A administração de conflitos consiste, exatamente, na escolha e implementação das estratégias mais adequadas para lidar com cada tipo de situação;

Diferenças em Termos de Informações e Percepções: costumeiramente tendemos a obter informações e analisá-las à luz dos nossos conhecimentos e referenciais, sem levar em conta que isto ocorre também com o outro lado com quem temos que conversar e/ou apresentar nossas ideias, e que este outro lado pode ter uma forma diferente de ver as coisas;

Diferenciação dos Grupos: a partir de seu crescimento as organizações subdividem-se em subgrupos de áreas específicas e, conseqüentemente, tornam-se mais complexas. Essas áreas são os departamentos, que cada qual com a sua especificidade trabalha em prol de suas metas. Por exemplo, o pessoal de marketing foca na especialização em vendas e no relacionamento com o cliente, enquanto o pessoal do controle aprofunda-se em analisar informações e custos (contadores).

Recursos Compartilhados: também devido à departamentalização, os recursos para os grupos são, geralmente, limitados, e quaisquer mudanças excepcionais podem gerar mudanças na alocação de recursos. O que tende a gerar uma situação de que, para um grupo (departamento) pleitear aumento de recursos, o outro precisará abrir mão de uma parte dos recursos de que dispõe.

Atividades Interdependentes: essa condição estabelece que os indivíduos e grupos em uma mesma organização podem ser dependentes uns dos outros para desempenhar as suas atividades, ou seja, um grupo não pode realizar o seu trabalho a menos que outro realize o seu. Um exemplo seria o departamento de produção que não pode começar a produzir até que receba os pedidos da administração de vendas.

Para Chiavenato¹³², basicamente, existem quatro condições que antecedem os conflitos, que no caso são as causas:

- Ambigüidade de papel;
- Objetivos concorrentes;
- Recursos compartilhados; e
- Interdependência de atividades.

Tipos de Conflitos

Existem vários tipos de conflitos e sua identificação pode auxiliar na escolha da estratégia mais adequada para administrá-lo e resolvê-lo:

Conflito Latente: não é declarado e não há, mesmo por parte dos elementos envolvidos, uma clara consciência de sua existência. Eventualmente não precisam ser trabalhados;

Conflito Percebido: os elementos envolvidos percebem, racionalmente, a existência do conflito, embora não haja ainda manifestações abertas do mesmo;

¹³² CHIAVENATO, I.; *Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos na organização*. 2. ed. RJ; Elsevier, 2004.

Conflito Sentido: é aquele que já atinge ambas as partes e no qual há emoção e forma consciente;

Conflito Manifesto: trata-se do conflito que já atingiu ambas as partes, já é percebido por terceiros e pode interferir na dinâmica da organização.

Conflito Construtivo ou Funcional: confronto entre duas ou mais partes, que gera benefício ou resulta na melhora do desempenho da organização. Os conflitos são construtivos quando melhoram a qualidade das decisões, estimulam a criatividade e inovação e encorajam interesses e a curiosidade entre os membros da equipe, fornecendo meios pelos quais os problemas apresentados fomentam um ambiente de auto avaliação e mudança. Portanto, este tipo de conflito deve ser estimulado, pois atende aos interesses da organização. Isso porque gera uma competitividade saudável, na medida que estimula os colaboradores a terem novas ideias, procurando saídas criativas para a resolução de problemas ou para melhorar aspectos internos da organização, ajudando-a a alcançar as metas planejadas e de modo a torná-la mais atrativa para clientes e mais competitiva, frente a concorrência.

Conflito Disfuncional: é o mais presente dentro das organizações, caracteriza-se por prejudicar o desempenho do grupo e conseqüentemente da organização como um todo. Assim, trata-se do confronto ou interação entre as partes que prejudica o cumprimento das metas da organização. Este tipo deve ser eliminado, na medida que vai contra os interesses da organização de acordo com Bacal¹³³.

A partir do momento que os colaboradores envolvidos no conflito, passam a prejudicar o desempenho do grupo, devido ao surgimento de problemas de relacionamento interpessoais, o gestor de recursos humanos deve estar preparado para lidar com estes conflitos. E pensando nisso, a tarefa de saber desenvolver as estratégias de negociação corretas passa a ser fundamental para que o gestor saiba lidar com diferentes tipos de pessoas, personalidades e culturas, tanto nas situações de conflito, como em outras que envolvam a necessidade de buscar um acordo para que se possa chegar a um resultado positivo.

Conflitos Interpessoais

Os Conflitos interpessoais nas organizações se dão entre duas ou mais pessoas e podem ocorrer por vários motivos: diferenças de idade, sexo, valores, crenças, por falta de recursos materiais, financeiros, por diferenças de papéis, diferenças de percepção em vários contextos, podendo ser divididos em dois tipos:

Hierárquicos: colocam em jogo as relações com a autoridade existente. Ocorre quando a pessoa é responsável por algum grupo, não encontrando apoio junto ao seus subordinados, e vice-versa. Neste caso, as dificuldades encontradas no dia a dia deixam a maior parte das pessoas envolvidas desamparada quanto à decisão a ser tomada.

Pessoais: dizem respeito ao indivíduo, à sua maneira de ser, agir, falar e tomar decisões. As rixas pessoais fazem com que as pessoas não se entendam e, portanto, não se falem. Em geral, esses conflitos surgem a partir de pequenas coisas ou situações nunca abordadas entre os interessados. O resultado é um confronto tácito que reduz, em muito, a eficiência das relações.

Potenciais Efeitos Negativos dos Conflitos

Entre os vários aspectos de um conflito, alguns podem ser considerados como negativos e aparecem com frequência dentro das organizações. Os mais visíveis podem ser identificados nas seguintes situações¹³⁴:

- Quando desviam a atenção dos reais objetivos, colocando em perspectiva os objetivos dos grupos envolvidos no conflito e mobilizando os recursos e os esforços para a sua solução;
- Quando tornam a vida uma eterna derrota para os grupos de “perdedores habituais”, interferindo na sua percepção e na socialização daqueles que entram na organização;
- Quando favorecem a percepção estereotipada a respeito dos envolvidos, como ocorre frequentemente em organizações. Se por um lado existem os estereótipos genéricos referentes às categorias profissionais, dentro de cada organização, além dos tipos que fazem parte de sua cultura individual, como seus heróis, mitos, tipos ideais, começam a surgir seus perdedores, ganhadores, culpados e inimigos.

¹³³ BACAL, R. *Organizational Conflict – The good, the bad, and the ugly*. In: *The Journal for Quality & Participation*. EUA. 2004.

¹³⁴ NASCIMENTO, M. N.; EL SAYED, K. M. *Administração de Conflitos*. Coleção Gestão Empresarial, 2002.

Esses aspectos podem ser observados em todas as organizações e são considerados negativos (salvo diante de alguns objetivos menos confessáveis).

Potenciais Efeitos Positivos dos Conflitos

No entanto, existem potenciais efeitos benéficos que os conflitos, podem revelar, vejamos:

- São bons elementos de socialização, pois oferecem aos novos participantes de um grupo a sensação de envolvimento com alguma causa;
- Ajudam a equilibrar as relações de poder dentro da organização, pois em qualquer episódio de conflito pode haver diferentes ganhadores (independentemente das percepções anteriores);
- Propiciam a formação de alianças com o objetivo de ganhar num conflito específico, mas também de garantir mais poder.

Sejam eles **positivos** ou **negativos**, os conflitos podem ser considerados úteis pelo papel que desempenham na vida das pessoas.

O chamado comportamento político na organização, também inevitável, tem uma forte vinculação com o conflito, pois sua relação é direta, ou seja, quanto mais conflito mais comportamento político.

Assim, quando há dúvidas sobre a sobrevivência da organização, sobre sua resposta às necessidades organizacionais, sobre aspectos sucessórios, mais voltada para a formação de alianças e para negociações será a atuação de seus membros.

Lidar com o conflito implica trabalhar com grupos e tentar romper alguns dos estereótipos vigentes na organização, sabendo que essas mesmas estratégias deverão ser repetidas periodicamente.

Criar tarefas a serem executadas em conjunto por grupos diferentes é uma forma de garantir que seu cumprimento seja reconhecido pela potencialização do trabalho dos grupos.

Quaisquer estratégias de confronto podem ser utilizadas caso o conflito já seja franco, desde que exista entre as partes alguém que desempenhe um papel moderador.

Como Administrar os Conflitos¹³⁵

Uma vez que conhecidos e identificados os conflitos precisam ser administrados ou geridos, para que se resolvam da forma mais eficiente e eficaz.

Quando se estiver administrando um conflito, de acordo com Neto¹³⁶, é de suma importância que antes de tomar qualquer decisão investiguem-se os fatos ocorridos, assim como as pessoas envolvidas, suas condutas, desempenho, entre outros. Tudo para que injustiças não sejam cometidas e o conflito tenha um final satisfatório para todos.

A respeito da administração de conflitos, Chiavenato¹³⁷, afirma que: “uma qualidade importante no administrador é sua qualidade de administrar conflitos”. Para isso, o gestor tem à sua disposição três abordagens para administrar conflitos, sendo elas:

a) Abordagem estrutural: o conflito se forma das percepções criadas pelas condições de diferenciação, recursos limitados e escassos e de interdependência. Se o gestor agir sobre algum desses elementos geradores, a situação conflitante poderá ser controlada mais facilmente. Exemplo: Imagine duas pessoas que trabalhem na mesma empresa: Paulo (um vendedor) e João (analista de crédito). Paulo é remunerado por volume de vendas e João tem como meta reduzir a inadimplência na empresa. A cada venda que Paulo perde, porque João não liberou o crédito, poderá haver a um desentendimento entre os dois! A abordagem estrutural busca então mudar uma condição que predispõe ao conflito minimizando as diferenças entre grupos, identificando objetivos que possam ser compartilhados entre eles. Antes do Conflito, ou o conflito apenas percebido, latente.

b) Abordagem de processo: essa abordagem procura reduzir conflitos através da modificação de processos, podendo ser realizada por uma parte do conflito, por pessoas de fora ou uma terceira parte, e pode ser conduzida de três formas: a desativação do conflito, onde uma das partes opta pela cooperação promovendo o acordo; reunião de confrontação entre as partes, em que são abertos os motivos do conflito de maneira mais direta entre os envolvidos; ou colaboração, que ocorre após passadas as etapas anteriores, com as duas partes buscando uma resolução vantajosa para todos. Conflito nas vias de fato, Manifesto.

¹³⁵ *Idem.*

¹³⁶ NETO, Álvaro Francisco Fernandes. *Gestão de conflitos*. Thesis, São Paulo, v. 4, 2005.

¹³⁷ CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos na organização*. 2. ed. RJ; Elsevier, 2004.

c) Abordagem mista: envolve tanto os aspectos estruturais como os de processo, e pode ser feita através da adoção de regras para resolução de conflitos, ou criação de papéis integradores. A adoção de regras se utiliza de meios estruturais para influenciar no processo de conflito, criando regras e regulamentos que delimitem a ação das pessoas. Já a criação de papéis integradores consiste em criar terceiras partes dentro da organização, de forma que elas estejam sempre disponíveis para auxiliar na busca de soluções favoráveis dos conflitos que possam surgir. Conflito percebido, experienciado.

Etapas da Solução de Conflitos

Para uma eficaz resolução dos conflitos, é preciso compatibilizar alguns passos ou etapas a serem seguidas, conhecer e aplicar alguns saberes e, também, definir o estilo a ser adotado.

Os seguintes passos ou etapas são considerados de suma importância:

- a) Criar uma atmosfera afetiva;
- b) Esclarecer as percepções;
- c) Focalizar em necessidades individuais e compartilhadas;
- d) Construir um poder positivo e compartilhado;
- e) Olhar para o futuro e, em seguida, aprender com o passado;
- f) Gerar opções de ganhos mútuos;
- g) Desenvolver passos para a ação a ser efetivada;
- h) Estabelecer acordos de benefícios mútuos.

Critérios de Ação

No decorrer do processo do gerenciamento de um conflito, o GERENTE OU RESPONSÁVEL DO CONFLITO tomará decisões das mais diversas espécies e pertinentes aos mais variados assuntos. Para balizar e facilitar o processo decisório no curso de um conflito, deve-se estabelecer o que se chamam critérios de ação, que se traduzem em referenciais para nortear a tomada de decisões.

Existem três critérios gerais de ação, a saber: a necessidade, a validade do conflito e a aceitabilidade.

1. O critério da necessidade indica que toda e qualquer ação somente deve ser implementada quando for indispensável.

2. O critério da validade do risco, nos mostra que toda e qualquer ação têm que levar em conta se os riscos dela advindos são compensados pelos resultados.

3. A aceitabilidade, implica em que toda ação deve ter respaldo legal, moral e ético.

a) Aceitabilidade Legal: toda decisão deve ser tomada com base nos princípios ditados pelas leis.

b) Aceitabilidade Moral: toda decisão para ser tomada deve levar em consideração aspectos de moralidade e bons costumes.

c) Aceitabilidade Ética: o responsável pelo gerenciamento da crise, ao tomar uma decisão, deve fazê-lo lembrando que, o resultado da mesma não pode exigir de seus comandados a prática de ações que causem constrangimentos diversos gerando mais conflitos.

Resumindo, o Gerente de Conflito, no momento das suas tomadas de decisões, deve estar a todo o momento se questionando sobre as suas determinações ou decisões: É necessário correr este risco ou existe uma outra forma de se resolver? Vale a pena correr este risco? A minha decisão possui um respaldo legal, está dentro dos princípios morais e éticos da sociedade?

Negociação

Para Jesuíno¹³⁸, “a negociação é, essencialmente, um processo de tomada de decisão num contexto de interação estratégica ou de interdependência”.

Para que a negociação possa ocorrer, é necessário que ambas as partes tenham as seguintes capacidades e posturas:

Saber se comunicar

- Sem diálogo não há comunicação nem solução possível para os problemas;
- A maioria dos erros, omissões, irritações, atrasos e conflitos é causada por uma comunicação inadequada.

¹³⁸ JESUÍNO, J. C.. *A Negociação – estratégias e táticas*. Lisboa: Texto Editora, 1992.

Saber ouvir

- Ouvir ativamente, pois metas e intenções não compreendidas levam sempre a uma resolução sem sucesso;
- Demonstrar interesse genuíno pela pessoa que fala e pelo assunto;
- Evitar criticar ou tentar dirigir a conversa;
- Adotar uma posição afirmativa, mostrando respeito pela outra pessoa.

Saber perguntar

Saber perguntar é outra faceta do ouvir ativamente, pois quem pergunta conduz a conversa. Quanto ao estilo a ser adotado, é recomendável a adoção de um que leve à solução do conflito da forma mais pacífica possível. O que vai definir seu atual estilo de administrar conflitos está diretamente ligado a duas importantes características de comportamento: assertividade e cooperação.

Ter a Presença de um Mediador

A mediação é a arte de harmonizar e gerenciar conflitos. Ela parte de uma lógica que se opõe à disputa e procura encontrar soluções compartilhadas. Mediar é promover a construção de novas possibilidades, auxilia as partes a refletirem acerca do contexto problemático em que vivem (técnicas cooperativas) e, ao mesmo tempo, a encontrarem soluções adequadas à sua realidade social.

Obs.: Existe o conciliador que interfere diretamente na solução de um conflito, já o mediador não. O trabalho do mediador é fazer com que as partes do conflito acabem chegando a uma solução.

Atributos Fundamentais para o Negociador - Elementos Operacionais Essenciais

1 - Habilidade no relacionamento interpessoal: revelar forças e ocultar fraquezas; conhecer a outra parte e suas necessidades; apresentar os argumentos conforme características do outro negociador; desenvolver características que gerem confiança; saber ouvir e comunicar; criar um clima de cooperação e ser flexível

2 - Tecnologia de Negociação: planejar, executar e controlar a negociação; utilizar estratégias e táticas para tornar a argumentação atraente e sensibilizar a outra parte; desenvolver a capacidade de fazer concessões e superar impasses

3 - Conhecimento do negócio: maior quantidade possível acerca do objeto da negociação; levantar dados relativos ao mercado, concorrência, ações governamentais e aspectos financeiros além dos benefícios a clientela.

Táticas de Negociação

A seguir, relacionam-se alguns estilos e algumas de suas características, conhecida como Método de Kenneth Thomas e Ralph Kilmann:

Competição

- Busca satisfação dos interesses, independentemente do impacto que isto possa causar na outra parte envolvida;
- Tenta convencer a outra parte de que sua conclusão está correta e a dela está equivocada;
- Leva a outra parte a aceitar a culpa por um problema qualquer.

Colaboração

- Contempla os interesses das partes envolvidas no conflito;
- Busca um resultado benéfico para todas as partes envolvidas.

Evitação

- Trata-se de estilo considerado não assertivo e não cooperativo;
- Evita todo e qualquer envolvimento com o conflito, chegando a negar sua existência e o contato com as pessoas que podem causá-lo.

Acomodação¹³⁹

- Trata-se de estilo considerado não assertivo e cooperativo;
- A parte que utiliza este estilo tende a apaziguar a situação, chegando a colocar as necessidades e interesses da outra parte acima dos seus.

Compromisso

- Este estilo se encontra no padrão médio de assertividade e cooperação, em que uma das partes envolvidas no conflito desiste de alguns pontos ou itens, levando a distribuir os resultados entre ambas as partes.

Lembrete: nem todo conflito é igual e nem todo conflito deve ser abordado da mesma forma, conforme Burbridge e Burbridge¹⁴⁰, por esta razão o gestor precisa saber como e quando usar cada ferramenta a sua disposição. Portanto o desafio está em saber o que aplicar em cada ocasião, procurando escolher e aplicar as técnicas de forma inteligente. Embora os estudos sobre conflitos convirjam para ideia de que estes são diferentes e devem ser analisados caso a caso, é importante que seja do conhecimento do gestor as diferentes formas de abordagem dos desentendimentos, para que ao identificar sua tipicidade, possa aplicar a ferramenta mais adequada para conclusão da situação conflitante.

Questões

01. (DPF - Administrador - CESPE) Mudanças organizacionais frequentemente geram insegurança nas pessoas. Se as organizações comunicam constantemente seus objetivos e agem de modo transparente e coerente, os conflitos e medos tendem a ser minimizados.

- () Certo () Errado

02. (TRF 1ª REGIÃO Analista Judiciário - FCC) Uma causa frequente de conflitos nas organizações é:

- (A) a ambiguidade de papéis.
- (B) a existência de objetivos compartilhados.
- (C) a limitação de recursos.
- (D) a hierarquia de responsabilidades.
- (E) o excesso de liberdade.

03. (SEDS/TO - Técnico Socioeducador - FUNCAB) Se por um lado os conflitos são inerentes à vida social dos indivíduos, deve-se compreender a mediação de conflitos como:

(A) a atividade que estimula tais conflitos, considerando que o mediador, figura parcialmente envolvida, deve compreender a impossibilidade de se construir consenso quando as pessoas envolvidas pensam diferentemente.

(B) o processo que compõe uma interlocução entre as opiniões diferenciadas em que o mediador, que deve ser neutro, assume o papel principal de incentivá-las para que possa vencer o melhor argumento.

(C) a situação em que são apresentados casos antagônicos e que o mediador, em uma postura imparcial, deve conduzir o debate e se posicionar a favor da melhor ideia.

(D) o procedimento no qual os participantes com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador – colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável.

04. (MPS - Agente Administrativo - CESPE) Uma organização do trabalho embasada em atividades individualizadas e especializadas elimina a possibilidade de conflitos no trabalho.

- () Certo () Errado

05. (ISSBLU/SC - Agente Administrativo - FURB) O conflito faz parte da natureza humana. Sempre que houver alguma divergência de opiniões e uma das partes resolver intervir na situação de forma que a sua opinião prevaleça sobre a do outro, teremos um conflito. O que diferencia as pessoas é a forma que cada uma escolhe para resolver os conflitos que surgem. Mas os conflitos nem sempre são negativos. Quando bem gerenciados, podem apresentar resultados positivos, principalmente quando estimulam os participantes a criar novas técnicas e estratégias para resolução dos problemas.

¹³⁹ NASCIMENTO, M. N.; EL SAYED, K. M. *Administração de Conflitos. Coleção Gestão Empresarial*, 2002.

¹⁴⁰ BURBRIDGE, R. Marc; BURBRIDGE, Anna. *Gestão de conflitos: desafios do mundo corporativo*. SP. Saraiva, 2012.



Analise as afirmações relacionadas ao tema conflitos elencadas abaixo e assinale a que estiver correta:

- (A) A má comunicação pouco influencia a geração de conflitos.
- (B) A situação ideal em uma organização é quando não há tipo algum de conflito.
- (C) Os valores e a percepção dos indivíduos podem ser um gerador de conflitos.
- (D) Quando usa a coação para resolver os conflitos, o mediador busca contar com a benevolência das partes antagônicas.
- (E) A heterogeneidade do quadro de pessoal não se constitui num fator de geração de conflitos.

06. (UFRA - Assistente em Administração - CEPS/UFPA) No ambiente de trabalho, ocorrem vários tipos de conflitos entre os participantes (funcionários) e as instituições. Os participantes reivindicam condições físicas, sociais, legais, econômicas e até mais profundas de participação no processo decisório. As instituições conflitam também com o ambiente. Decorrem desses conflitos um clima organizacional tenso, porque participantes (funcionários) e instituições buscam, na verdade, a

- (A) elaboração de direitos e deveres.
- (B) satisfação de suas necessidades.
- (C) existência de mais ações impulsoras.
- (D) existência de ações que retardem as forças restritivas.
- (E) definição de um plano de negócios.

07. (TER/RS - Analista Judiciário - CESPE) A ocorrência de conflitos nas organizações é um fenômeno de ocorrência recorrente. Quanto à forma de lidar com os conflitos, assinale a opção correta.

(A) A especialização e a interdependência entre áreas não podem ser caracterizadas como fontes de conflito, pois os grupos que se tornam interdependentes passam a ter muitas oportunidades de auxiliar no trabalho dos outros e nos interesses pessoais dos funcionários.

(B) A gestão dos conflitos interpessoais é facilitada nas organizações públicas brasileiras, dadas as suas especificidades, como a estabilidade de seus servidores.

(C) A moderna abordagem relacionada à resolução de conflitos considera que estes devem ser evitados, pois suas consequências sobre as interações entre as pessoas são nocivas ao ambiente de trabalho.

(D) A dificuldade em lidar com conflitos está no desejo de gerenciá-los, pois a troca ou discussão de ideias e de soluções voltadas para as tarefas não é possível, tendo em vista as diferenças de expectativas dos envolvidos.

(E) A maioria dos conflitos organizacionais surge das relações de poder — permeadas pela desigualdade, dependência ou controle — e nem sempre esses conflitos são explicitados, podendo ser encobertos por razões superficiais.

08. (UFPE - Assistente em Administração - COPSET) Em uma organização, as equipes precisam de pessoas que saibam ouvir, dar *feedback* e resolver conflitos. Em relação aos conflitos, assinale a alternativa que apresenta uma opção inaceitável.

(A) Impedir toda forma de expressão das discordâncias, pois estas respondem, majoritariamente, pelas sérias ameaças à estabilidade da organização.

(B) Tentar aliviar as tensões conflitivas e respeitar os diferentes interesses das partes envolvidas, além de incentivar o crescimento mútuo.

(C) Buscar uma solução intermediária em que cada pessoa ceda um pouco, tentando chegar a um acordo.

(D) Diagnosticar de forma objetiva e impessoal as causas do conflito, bem como determinar as possíveis consequências de sua evolução.

(E) Tratar o conflito de forma construtiva bem como tentar descobrir o potencial de inovação e aprendizagem que essa ocorrência pode trazer ao ambiente de trabalho.

09. (EBSERH - Pedagogo - INSTITUTO AOCF) A “mediação” na empresa consiste

- (A) em interferir em conflitos para promover mudança efetiva de atitudes.
- (B) em buscar um fim na ação, uma finalidade.
- (C) em ter o mesmo significado que conciliação.
- (D) no mesmo que sinergia.
- (E) na arte de amenizar conflitos, procurando soluções compartilhadas.



10. (MPE/RS - Assessor - MPE/RS) Assinale a alternativa que apresenta corretamente as três condições antecedentes que são inerentes à vida organizacional e que tendem a gerar conflitos.

- (A) atividades não diferenciadas – recursos não programados – atividades dependentes
- (B) diferenciação de atividades – recursos compartilhados – atividades interdependentes
- (C) distribuição de atividades – recursos mal distribuídos – atividades recorrentes
- (D) compartilhamento de atividades – recursos limitados – atividades concorrentes
- (E) estruturação das atividades – recursos com exclusividade – atividades independentes

11. (Pref. de Teresina/PI - Administrador - FCC) Para gestão de conflitos no âmbito da organização, o gestor pode se valer de diferentes abordagens, entre as quais a estrutural, que tem entre seus objetivos

(A) minimizar as diferenças entre grupos, identificando objetivos que possam ser compartilhados entre eles.

(B) reduzir os conflitos por meio da modificação do processo e intervenção no episódio crítico.

(C) a desativação ou descalorização do conflito, por meio de técnicas de mediação ativa.

(D) identificar soluções do tipo “ganha-ganha”, utilizando técnicas de colaboração entre as partes envolvidas.

(E) atuar apenas após a instauração do conflito, tendo como um dos instrumentos de intervenção a confrontação entre as partes.

12. (CASAN - Assistente Administrativo - INSTITUTO AOCP) Os conflitos organizacionais podem ser solucionados através das abordagens estrutural, de processo e mista. Assinale a alternativa que apresenta uma maneira de administrar o conflito segundo a abordagem de processo.

- (A) Reduzir a diferenciação dos grupos.
- (B) Reunião de confrontação entre as partes.
- (C) Interferir nos recursos compartilhados.
- (D) Reduzir a interdependência dos grupos.
- (E) Reagrupamento dos indivíduos.

13. (Pref. de Fortaleza/CE - Analista de Planejamento e Gestão) O termo “conflito” conduz à discórdia, à divergência ou ao antagonismo em que uma parte tenta bloquear as intenções ou metas da outra. Vários fatores podem fazer com que as pessoas se engajem em conflitos. São alguns deles:

- (A) competitividade, efeito halo, produtividade baixa.
- (B) acomodação, diferença de poder e status, recursos escassos.
- (C) análise organizacional, avaliação de desempenho, sensibilidade.
- (D) recursos escassos, diferenças nas metas, ambiguidades jurisdicionais.

14. (UFRPE - Assistente em Administração - UFRPE) Os conflitos estão presentes em qualquer tipo de situação, especialmente no ambiente de trabalho, onde as diferenças sobrepõem as semelhanças entre as pessoas. Então, para que o trabalho transcorra sem dificuldades, o líder deve:

- (A) evitar que o conflito se instale.
- (B) reprimir o conflito assim que for identificado.
- (C) negar o conflito para que ele não se potencialize.
- (D) tratar o conflito como uma oportunidade de mudança.
- (E) neutralizar o conflito para harmonizar o ambiente de trabalho.

Gabarito

01.Certo / 02.A / 03.D / 04.Errado / 05.C / 06.B / 07.E / 08.A / 09.E / 10.B / 11.A / 12.B / 13.D / 14.D

Comentários

01. Resposta: Certo

As mudanças geram inseguranças quando as organizações não gerenciam a mudança de modo claro e diretivo em termos de comunicação com as pessoas. Doutrina majoritária.

02. Resposta: A

Para Chiavenato, "Basicamente, existem quatro condições antecedentes dos conflitos:

- Ambiguidade de papel;
- Objetivos concorrentes;

- Recursos compartilhados;
- Interdependência de atividades.

03. Resposta: D

Segundo Buitoni (2006), a mediação é uma forma de autocomposição dos conflitos, com o auxílio de um terceiro imparcial, que nada decide, mas apenas auxilia as partes na busca de uma solução, enquanto, para Nazareth (1998), a mediação configura-se como um método de condução de conflitos, aplicado por um terceiro neutro e especialmente treinado, cujo objetivo é reestabelecer a comunicação produtiva e colaborativa entre as pessoas que se encontram em um impasse, ajudando-as a chegar a um acordo.

Por outro lado, segundo Nazareth (2006), embora a conciliação apresente conceito bem similar ao da mediação, neste o conciliador atua opinando soluções quando as partes não conseguirem um entendimento. A diferença básica é, portanto, a intervenção do conciliador na proposição da solução, o que não é visível na mediação, em que as partes são responsáveis pela determinação das soluções.

04. Resposta: Errado

No máximo pode haver uma diminuição, mas como salientado, eliminar totalmente conflitos no âmbito das relações humanas, por menores que sejam, não é possível.

05. Resposta: C

Os Conflitos interpessoais nas organizações se dão entre duas ou mais pessoas e podem ocorrer por vários motivos: diferenças de idade, sexo, valores, crenças, por falta de recursos materiais, financeiros, por diferenças de papéis, diferenças de percepção em vários contextos.

06. Resposta: B

Considerando que tanto os funcionários como as organizações/instituições possuem objetivos diferentes com necessidades e expectativas distintas, é possível notar que conflitos são inerentes a partir da convivência, principalmente ao observar a diversidade humana tão ampla.

07. Resposta: E

A- Errada: Quando dependemos do trabalho de outras pessoas para fazer nosso trabalho existe um conflito em potencial! Em toda organização existe uma interdependência entre setores e pessoas, de forma que uma pessoa deve cumprir seu papel de forma eficiente para que a outra possa fazer o mesmo.

B- Errada :A estabilidade não é um fator determinante para não haver conflitos. A existência de conflitos é inevitável nas organizações humanas.

C- Errada: conflitos não devem ser evitados, e sim resolvidos. Uma alternativa para resolução de conflitos é a mediação. Além disso, existem potenciais efeitos benéficos dos conflitos como equilíbrio de poder, oportunidade para socialização...

D- Errada: como dito na alternativa acima uma das formas de resolução de conflitos é através da troca de ideias e soluções. Isso é possível e necessário para o desenvolvimento das organizações.

E- Correta.

08. Resposta: A

O objetivo não deve ser o de suprimir, eliminar, todos os conflitos da organização, pois uma vez que o conflito é bem gerenciado ele pode se tornar um aspecto positivo para a instituição. O objetivo do gestor deve ser o de administrar os conflitos de forma que promovam a criatividade, a inovação e um alto desempenho.' Observe que o que é inaceitável impedir toda forma de expressão das discordâncias, pois estas respondem, majoritariamente, pelas sérias ameaças à estabilidade da organização. Quando as pessoas percebem o conflito e adotam uma estratégia para resolvê-lo de forma objetiva, há um crescimento, um avanço, um desenvolvimento, que podem resultar em ganhos, lucros, etc.

09. Resposta: E

A mediação é a arte de harmonizar e gerenciar conflitos. Ela parte de uma lógica que se opõe à disputa e procura encontrar soluções compartilhadas. Mediar é promover a construção de novas possibilidades, auxilia as partes a refletirem acerca do contexto problemático em que vivem (técnicas cooperativas) e, ao mesmo tempo, a encontrarem soluções adequadas à sua realidade social.

OBS: Existe o conciliador que interfere diretamente na solução de um conflito, já o mediador não. O trabalho do mediador é fazer com que as partes do conflito acabem chegando a uma solução.

10. Resposta: B

A alternativa B é condizente apresentando algumas das principais causas ou antecedentes dos conflitos organizacionais.

11. Resposta: A

Como visto, o conflito se forma das percepções criadas pelas condições de diferenciação, recursos limitados e escassos e de interdependência. Se o gestor agir sobre algum desses elementos geradores, a situação conflitante poderá ser controlada mais facilmente. *Exemplo: Imagine duas pessoas que trabalhem na mesma empresa: Paulo (um vendedor) e João (analista de crédito). Paulo é remunerado por volume de vendas e João tem como meta reduzir a inadimplência na empresa. A cada venda que Paulo perde, porque João não liberou o crédito, poderá haver a um desentendimento entre os dois! A abordagem estrutural busca então mudar uma condição que predispõe ao conflito minimizando as diferenças entre grupos, identificando objetivos que possam ser compartilhados entre eles.*

12. Resposta: B

A abordagem por processo pode ser conduzida de três formas: a desativação do conflito, onde uma das partes opta pela cooperação promovendo o acordo; reunião de confrontação entre as partes, em que são abertos os motivos do conflito de maneira mais direta entre os envolvidos; ou colaboração, que ocorre após passadas as etapas anteriores, com as duas partes buscando uma resolução vantajosa para todos.

13. Resposta: D

Metas diferentes: é muito comum estabelecermos e/ou recebermos metas/objetivos a serem atingidos e que podem ser diferentes dos de outras pessoas e de outros departamentos, o que nos leva à geração de tensões em busca de seu alcance. A administração de conflitos consiste, exatamente, na escolha e implementação das estratégias mais adequadas para se lidar com cada tipo de situação;

Recursos Compartilhados e que sejam escassos: também devido à departamentalização, os recursos para os grupos são, geralmente, limitados, e quaisquer mudanças excepcionais podem gerar mudanças na alocação de recursos. O que tende a gerar uma situação de que, para um grupo (departamento) pleitear aumento de recursos, o outro precisará abrir mão de uma parte dos recursos de que dispõe.

Ambiguidade de papel (ou jurisdicional – como o termo da questão trouxe e pode ter esse mesmo sentido) - Quando não há clareza na expectativa, competências, atuação no trabalho. As pessoas sentem que estão trabalhando para propósitos incompatíveis.

14. Resposta: D

Os verdadeiros líderes não evitam, reprimem ou negam o conflito antes de enxergá-los como uma oportunidade. O líder que vê no conflito uma oportunidade é otimista e pode provocar mudanças verdadeiramente significativas, pois os conflitos podem ajudar na criatividade para resolução de inúmeros casos, inclusive trazendo inovação na empresa, podendo trazer mudanças significativas no modo de tratar determinado assunto. Isto porque, há necessidade de se ter algum conflito e nem todo conflito é negativo. O objetivo do gestor/líder é saber administrar os conflitos devidamente.

TRABALHO EM EQUIPE

Aumenta-se cada vez mais a necessidade do nível de excelência das organizações e, portanto, das pessoas que as compõem. Para tanto, faz-se necessário, cada vez mais, propiciar o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais, para dar conta dos desafios do trabalho, e para garantir resultados eficazes que mantenham as organizações saudáveis e competitivas.¹⁴¹

Assim, enfatiza-se a necessidade do efetivo “Trabalho em Equipe” ao qual visa o desenvolvimento pessoal, profissional e a maximização dos resultados empresariais.

Grupo X Equipe

A equipe é mais evoluída do que um simples grupo, e por isso se trata de um grupo de trabalho cujo os membros sabem interagir de forma assertiva e produtiva, somando seus talentos individuais e lidando de forma positiva com suas diferenças, atingindo assim um alto nível de desempenho.

¹⁴¹ AMARAL, V.L. Trabalho em equipe. Programa de Formação de Coordenadores do Colégio Sesi - Módulo II: Gestão de Pessoas, Trabalho em Equipe. S.D.



Não é tarefa fácil desenvolver equipes, pois isto envolve o processo de aprendizagem e além de ser é preciso também aprender para “saber ser”. No entanto toda empresa que investe neste processo colhe excelentes resultados.

Cabe então a todos, profissionais, líderes e a empresa, terem certas atitudes que são condições básicas para que o desenvolvimento de uma equipe seja efetivo.

O profissional deve ter predisposição para a colaboração, para a integração com os demais, para lidar com as diferenças pessoais positivamente, para estabelecer relações de confiança e para o processo de desenvolvimento contínuo.

Ao líder é necessário o desenvolvimento de sólidas competências que o façam alcançar resultados verdadeiramente produtivos junto à sua equipe. Para tanto, o líder deve gostar e saber lidar com as pessoas, assim como: conhecer, respeitar, envolver-se, motivar, ser um comunicador competente, saber estabelecer relações de confiança, ter um canal de comunicação aberto e bilateral, ouvir seus colaboradores, não fragmentar informações desnecessariamente apenas para se “manter no controle”, não estimular a competitividade, ensinar sua equipe a lidar com os erros e sempre reconhecer os acertos de seus colaboradores, enfim, cabe ao líder um alto nível de capacidade para gerenciar e liderar com o ser humano.

Para isso a liderança deve possuir uma grande dose de predisposição para aprender e para o aprendizado contínuo.

Cabe à empresa proporcionar as condições necessárias para que estas atitudes se estabeleçam e se desenvolvam. A missão, as diretrizes, a estrutura organizacional, a maneira como são organizadas as funções e a cultura da empresa são determinantes para que se crie um ambiente favorável ou desfavorável para o desenvolvimento de equipes.

Isto significa que devem ser conhecidos e compartilhados por todos, a missão, os objetivos e as metas da empresa, deve haver coerência entre o discurso e as práticas da empresa para que se estabeleça uma relação de confiança, envolvimento e comprometimento.

O desenvolvimento de equipes envolve a habilidade para lidar com o complexo sistema do comportamento humano, mas sem isto dificilmente os resultados tão desejados serão atingidos.

Uma equipe é como um sistema/organismo vivo, composta de partes interdependentes. Se uma delas estiver “doente”, ou a interação entre elas estiver com problemas, o organismo como um todo, sofre.

A liderança tem como uma de suas missões mais importantes, desenvolver na empresa o espírito de equipe. Um grupo de pessoas alinhadas em torno de um objetivo e uma visão comum. Para ser capaz de realizar essa missão, o líder tem que se esforçar para que todos se sintam e ajam como órgãos interdependentes de um todo.

A maioria dos profissionais que exercem cargos de liderança ainda tem dificuldade de identificar e definir se os profissionais trabalham em equipe, em time ou em grupo. Portanto, segue abaixo características que diferem cada um:

Grupo: conjunto de pessoas em um mesmo ambiente de trabalho, que exercem funções diferenciadas em busca resultados individuais.

Equipe: formação de pessoas com habilidades diferentes, para execução de um trabalho em conjunto em busca de um único resultado.

Time: pessoas que executam a tarefa do outro (se necessário) e todos reconhecem as diferenças entre elas e suas funções.

O trabalho em equipe não é um desafio fácil e simples, pois somos competitivos e estamos acostumados a trabalhar individualmente. Para trabalharmos em equipe, precisamos exercer o aprendizado coletivo.

Cabe ressaltar que a maioria das atitudes positivas ou negativas, somente são tomadas quando os homens estão em grupo, pois sozinhos estas não se manifestam. Desta forma, o sucesso de uma organização é substancialmente influenciado pelo desempenho de diversos grupos, que interagem entre si, e por toda a hierarquia da empresa.

As soluções dos problemas, lançamentos de novos produtos, ações e decisões são resultados de esforços em conjunto, entre os empresários e suas equipes de trabalho.

E um grupo coeso torna-se mais determinado e criativo, além disso, a interação entre seus membros é mais rápida e não necessita de supervisão constante. Mas em contrapartida, por vezes, o grupo reluta mais as novas ideias e é geralmente mais reivindicador.

Para que o grupo realmente funcione satisfatoriamente, é preciso que os integrantes tenham:

- Certa independência;
- Sejam reconhecidos como tais; e
- Tenham objetivos em comum.

O trabalho em equipe é um trabalho de grupo com alto desempenho, onde seu potencial geralmente é grande e precisa ser bem administrado, pois necessita obter uma participação mais objetiva, alcançando altos estágios de desempenho, ou seja, ultrapassando os modos tradicionais.

É necessário que haja no trabalho em equipe:

- Desafios;
- Coesão;
- Comprometimento;
- Responsabilidade;
- Estímulos; e
- Motivação.

O Trabalho em Equipe

Personalidade e Relacionamento

O bom funcionamento de uma equipe vai depender da personalidade de cada elemento da equipe e do grau relacionamento entre eles. Alguns tipos de personalidade são mais compatíveis com outros e quando dois tipos de personalidade compatíveis trabalham juntos, a equipe se beneficia.

Um ambiente saudável e agradável é também essencial para o trabalho em equipe. Desta forma, cada elemento deve colocar a equipe em primeiro lugar e não procurar os seus próprios interesses, pois é importante haver empatia para que o trabalho exercido seja o mais eficaz e prazeroso possível.

Trabalhar em equipe requer muitas horas de convivência, e por isso, a harmonia e respeito a personalidade, bem como as diferenças de todos devem ser cultivados em todas as ocasiões.

As diversas habilidades de seus componentes devem ser usadas da melhor forma possível, apesar da visão diferenciada que cada um. A falta de coordenação pode levar a conflitos, à duplicidade de função e à ineficiência, ou seja, a organização precisa preparar-se para o trabalho em time.

Assim, é necessário identificar pontos que podem bloquear ações criativas, trabalhos em equipe, e desmistificar a competitividade. Para isso torna-se importante uma comunicação adequada e uma liderança eficaz.

Trabalhar em equipe exige maturidade e significa saber escutar pessoas, respeitar opiniões divergentes, concordar que a opinião de outros membros podem ser melhores que as nossas, etc.

Dessa forma, é importante que estejamos seguros das nossas habilidades para conseguirmos controlar nossas emoções, aproveitando ao máximo da equipe, reconhecendo falhas e desenvolvendo habilidades.

Segue abaixo alguns pontos que são importantes considerar na tentativa de dar resposta a esta questão.

Autoconhecimento

A busca do autoconhecimento é acompanhada de uma constante **autoanálise**, o que nos permite aprofundar nossas questões existenciais, junto ao conhecimento de nossas possibilidades e limitações.

O autoconhecimento deve resultar num melhor ajustamento, no desenvolvimento da maturidade e no controle emocional, ou seja:

- Na capacidade de entender os outros e de nos fazermos entender pelos outros;
- Na maior objetividade dos julgamentos, tanto pessoais quanto dos outros;
- Na aceitação de si e dos outros, admitindo que ninguém é isento de falhas, mas que também encontraremos qualidades em nós e em qualquer outro ser humano, se desejarmos realmente encontrá-las; e
- No conhecimento de suas habilidades e defeitos, junto a como e o que devemos melhorar.

Atitudes, Habilidades da Liderança na Equipe

A obtenção do sucesso está também relacionada às atitudes e as habilidades da liderança designada para, juntamente com a sua equipe, atingir os objetivos traçados pela organização.

Inicialmente, a liderança deve levar a sua equipe à obtenção do sucesso. Para tanto, deverá:

Integrar: resgatar a vontade e motivação pelo trabalho, principalmente, considerando experiências traumáticas já vividas, tais como conflitos, corte de pessoal, etc., que podem levar os funcionários a se sentirem totalmente instáveis no trabalho. Integrando-o ao novo contexto e mantendo uma uniformidade.

Desenvolver: planejar e acompanhar o desenvolvimento do trabalho a ser executado, motivando a equipe e promovendo o autoconhecimento.

Adequar: aproveitar e desenvolver as habilidades de cada funcionário, buscando a sinergia grupal.

Buscar resultados: o êxito na execução das tarefas em equipe está diretamente ligado ao sucesso que a organização visa alcançar tendo bem claro o seu propósito.

Identificar e respeitar: identificar o ritmo de cada profissional, pois as pessoas não são iguais e cultivar o saber ouvir, pois cada profissional tem o seu ritmo e suas habilidades específicas, por isso devem ser respeitadas.

Cabe a liderança a identificação destas habilidades para aproveitar o que cada profissional tem de melhor, e de providenciar o desenvolvimento das habilidades faltantes. Tendo em vista que é fundamental gerenciar as diferenças de personalidades e estilos, já que estes podem causar muitos problemas. Idade, experiência e cultura podem contribuir para as dificuldades de relacionamento e de trabalho em equipe, especialmente se a equipe sente que eles não têm nada em comum e não podem trabalhar juntos.

Buscar coesão: deve-se criar um ambiente onde as metas e objetivos individuais possam se materializar.

Buscar abertura: comunicação livre e aberta, estimulando e premiando novas ideias, levando-as à concretização; propiciando assim a participação e comunicação aberta.

Objetivar: estabelecer perspectivas através da administração por objetivos, onde as funções e atribuições do trabalho tornem-se claras.

Respeitar: as características individuais, posicionamentos e limitações buscando a sinergia e o desenvolvimento da equipe. Alguns problemas com as equipes surgem quando os especialistas sentem que não estão sendo levados a sério ou a sua experiência não está sendo valorizada. Deve-se respeitar a opinião e a experiência de cada membro na equipe, mesmo que tenha que rejeitar algumas de suas recomendações de vez em quando.

Quebrar paradigmas: estimular novas formas de pensar, ou seja, novos modelos mentais, para oportunizar novas soluções e ou alternativas.

Estimular a criatividade: incentivar geração de ideias, novos produtos, soluções de problemas, etc.

Discordância civilizada: a equipe deve estar confortável para discutir posicionamentos divergentes com respeito, buscando um consenso.

Liderança situacional: modificá-la conforme as circunstâncias e a maturidade da equipe.

Feedback: desenvolver o dar e o receber feedback em todos os seus níveis hierárquicos.

Gerenciar conflitos: há muitas fontes diferentes de conflito, que vão desde o não preenchimento dos quadros de horários online até aos conflitos de personalidade que podem ocasionar em conflitos de equipe. E diante disso só há uma coisa a se fazer: gerenciar a situação de conflito e resolvê-la para que a equipe possa superar o problema e continuar com o trabalho.

Ao se identificar um conflito, é recomendado chamar as pessoas envolvidas e falar com elas antes que este problema se torne algo realmente grande, pois é sempre mais fácil lidar com o conflito antes que ele se torne em algo difícil de controlar. No entanto, de um modo geral, ter conflitos é normal e pode até ajudar a equipe a trabalhar junta, em busca de mais eficácia.

Colaborar: as equipes trabalham melhor quando têm as ferramentas de que precisam para fazer seu trabalho de forma eficaz. Isso, para a maioria das equipes, significa ferramentas de colaboração, para que possam trabalhar em conjunto para resolver problemas e completar tarefas. É importante mostrar-se

prestativo e envolvido. Arranje tempo para reuniões, mesmo se elas sejam realizadas virtualmente por conferência web, pois isso irá construir confiança e boas relações na equipe e ajudar os indivíduos a trabalhar juntos.

Definir objetivos claros: uma das principais razões para os problemas em equipes é que as pessoas não sabem o que estão tentando alcançar e ter objetivos claros podem ajudar a respeito disso. Todos devem ter uma visão dos objetivos gerais e do panorama geral, bem como objetivos pessoais que mostram como eles podem contribuir para alcançar este objetivo. Lembre-se que se as pessoas sabem o que devem fazer, e recebem metas claras, a equipe se junta em torno de um objetivo comum.

Definir papéis e responsabilidades: na sequência dos objetivos, certifique-se de que todos os membros da equipe tenham os papéis e responsabilidades claramente definidos. Isso vai impedir que as pessoas pisem nos calos uns dos outros tentando fazer o trabalho, ou que descubra que duas pessoas tenham concluído a mesma tarefa, porque achavam que era seu trabalho fazê-la.

Ser claro sobre limites de autoridade: diferentes membros da equipe têm diferentes níveis de autoridade, então seja claro sobre isto também.

O excesso de trabalho em detrimento de outros papéis sociais que o ser humano possui pode levar o profissional e, também, a organização a níveis de estresse elevado, trazendo prejuízos pessoais e, conseqüentemente, organizacionais. Um exemplo disso são as doenças ocupacionais cada vez mais crescentes, como a depressão e fobias.

Cabe a liderança o entendimento de que o ser humano é movido a desafios e ou necessidades, mais que estas são mutáveis e variáveis, para que possa despertar ações e ou comportamentos que assegurem a sua diversidade.

O grupo enriquece a informação, reconstituindo e atualizando-a permitindo que se trabalhe com maior profundidade. Para que ocorra a sinergia de um grupo é preciso saber compartilhar conhecimentos, bem como existir envolvimento.

Esta sinergia emerge quando o grupo entende o(s) objetivo(s) organizacional(ais).

Eficácia no Comportamento Interpessoal

No fundo, a eficácia de uma equipe de trabalho depende, quase sempre, das seguintes condições:

1. Grau de lealdade dos membros entre si e com o líder da equipe.
2. Os membros e líder têm confiança mútua e acreditam uns nos outros.
3. Os membros têm habilidade para ajudar os demais a desenvolver seu pleno potencial.
4. Os membros se comunicam plena e francamente sobre todos os assuntos.
5. Os membros estão seguros em tomar decisões apropriadas.
6. Os valores e necessidades de cada membro se coadunam com os valores e objetivos da equipe.
7. O grau de espírito empreendedor e de responsabilidade individual e coletiva pelos resultados e conseqüências.
8. A ação inovadora e o senso de inconformismo com o presente. Em outros termos, a vontade dos membros de aprender, de melhorar, de ultrapassar e de ser excelente.

Dentro das empresas, o responsável pela criação e desenvolvimento de equipes é o gerente. O gerente é o responsável pela administração das pessoas dentro de cada organização. É ele quem deve escolher os membros da sua equipe, desenhar o trabalho a ser realizado, preparar a equipe, liderá-la, motivá-la, avaliá-la e recompensá-la adequadamente.

Assim, em qualquer área de atividade - seja na área de produção, finanças, marketing, recursos humanos, processamento de dados, etc. - o gerente é o responsável pela sua equipe de trabalho. Para poder gerenciá-la e liderá-la e dela obter eficiência e eficácia, o gerente precisa selecionar, desenhar cargos, treinar, liderar, motivar, avaliar e remunerar seu pessoal.

Lidar com pessoas é uma tarefa altamente complexa e desafiante, mas sobretudo, gratificante para quem souber fazê-lo de forma a enaltecer o trabalho e dignificar o ser humano.

Estágios no Desenvolvimento de Equipe

Formação

Quando diversas pessoas passam a compor uma equipe, seus papéis e interações ainda não estão estabelecidos. Esse estágio é um período exploratório, muitas vezes marcado pela incerteza e ansiedade.

As pessoas não sabem o que esperar dos outros membros da equipe, de forma que frequentemente tornam-se cautelosas e reservadas em suas interações.

Adicionalmente, procuram descobrir qual é o comportamento adequado, quais são as normas, o que as pessoas esperam dela e que papel elas gostariam de desempenhar. Começam a se conhecer em suas mútuas opiniões e habilidades, bem como formam opiniões a respeito dos outros, verificam o que tem em comum e avaliam as principais diferenças.

Nessa fase a produtividade é baixa e as pessoas relacionam-se com cautela. Segundo Torres¹⁴² o líder pode guiar o time para a próxima fase compartilhando informações relevantes, encorajando o diálogo aberto, providenciando estrutura, dando direção à equipe e desenvolvendo um clima de confiança e respeito.

Tumulto

Nesse estágio, é provável que surjam conflitos à medida com que os seus membros tentem alcançar acordo quanto ao propósito, às metas e aos objetivos da equipe. Diferenças pronunciadas de opinião podem surgir na busca de obter consenso sobre como exatamente executarão as tarefas. De acordo com Wagner¹⁴³ a definição de quem fará o quê, (quando, onde, porque e como) e que recompensa os membros receberão por seu desempenho costuma ser extremamente difícil e pode ameaçar a existência da equipe.

Segundo Schermerhorn¹⁴⁴ nessa fase, os estilos individuais entram em conflito e podem se formar “panelinhas”, assim como conflitos em relação à liderança e à autoridade, na medida em que as pessoas competem para impor suas preferências ao tentar obter a posição de status desejada.

Com isso a capacidade de adaptação e flexibilidade é discutida. Alguns membros aceitam as mudanças no trabalho e buscam formas de melhorar a convivência. Que se bem sucedida, essa fase cria uma estrutura de papéis e normas que garante a funcionalidade da equipe.

Normalidade

Esse estágio é caracterizado por maior coesão entre os membros da equipe. Após superar a fase de tumulto, os membros percebem que tem interesses em comum. Aprendem a apreciar as diferenças, resolver problemas juntos e conviver de forma mais harmoniosa.

Passam a renegociar seus papéis e o processo para realizar as tarefas, fazendo surgir assim um compromisso com a equipe, com o desenvolvimento de relações funcionais e comportamento interdependente.

Torres¹⁴⁵ considera que há um aumento na confiança, ingrediente essencial para a dinâmica da equipe, junto a um fortalecimento do sentimento de pertencimento ou seja o de “fazer parte”.

Assim alcança-se um consenso sobre o propósito da equipe, o que contribui para desenvolver um sentido de identidade entre seus membros e fornece o fundamento para o desenvolvimento de regras, normas e procedimentos adicionais para coordenar as interações e facilitar o atingimentos de metas.

Neste estágio, vemos que toda e qualquer equipe tem sua própria identidade, por exemplo, uma equipe de gestão de pessoas é caracterizada por conter pessoas comunicativas, espontâneas, que lidam bem com as diferenças entre as pessoas, etc.

Estas características são muito comuns, no entanto, cada pessoa em uma equipe possui sua própria personalidade e isso vai além da questão profissional, tendo em vista a personalidade de cada um, ou seja, é preciso haver uma conscientização da própria pessoa quanto a importância de se adequar ao modo da equipe, assim o da equipe se adequar à personalidade de cada membro.

Desempenho

Os indivíduos já aprenderam a trabalhar juntos como uma equipe funcional. Existe um senso de identidade e os membros estão comprometidos com a equipe e seus objetivos. A liderança é participativa e compartilhada. A comunicação é aberta e sem medo de rejeição.

Nessa fase, a equipe é capaz de lidar com tarefas complexas e solucionar os problemas entre os membros de forma criativa. Os principais desafios desse estágio estão ligados a um trabalho continuado sobre os relacionamentos e o desempenho, com um forte comprometimento com o progresso e a auto renovação. Os membros devem ser capazes de se adaptar bem às oportunidades e às exigências que mudam com o passar do tempo.

¹⁴² TORRES, Cresencio & FAIRBANKS, Deborah. *Teambuilding*. New York: McGraw-Hill, 1996.

¹⁴³ WAGNER III, John & HOLLENBECK, John. *Comportamento Organizacional: criando vantagem competitiva*. São Paulo: Saraiva, 2000.

¹⁴⁴ SCHERMERHORN, Jr., John, HUNT, James & OSBORN, Richard. *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. 2a. edição. Porto Alegre: Bookman, 1999.

¹⁴⁵ TORRES, Cresencio & FAIRBANKS, Deborah. *Teambuilding*. New York: McGraw-Hill, 1996.

Acomodação

A visão da empresa já não motiva com a mesma intensidade os membros da equipe, havendo enfraquecimento do propósito. Há barreiras de comunicação entre os membros e uma perda de interesse sobre o que ocorre com os “outros”. As diferenças individuais e percepções diferentes não são utilizadas adequadamente e transformando-se em causa de conflitos.

Surgem reações contrárias à liderança compartilhada e alguns membros da equipe se omitem diante de certas situações. Existem choques frequentes entre as lideranças. Não há preocupação de rever periodicamente os procedimentos de trabalho. A equipe perde sua eficácia e seus membros têm dificuldade em mudar os seus padrões.

Nesta etapa os membros da equipe estão acomodados e não há a preocupação de se reciclarem, com isso a equipe tende a se tornar obsoleta.

Transformação

Há uma mudança do propósito e os membros da equipe passam a rediscutir a visão e os objetivos.

Reveem os seus processos de comunicação, com fins de eliminar barreiras e ampliar a rede de informações. Os processos de trabalho são questionados, rediscutidos e reformulados. A equipe busca novos membros com outros talentos, habilidades, estilos e compartilha essas diferenças, visando ampliar as possibilidades de criar e inovar.

Os componentes da equipe buscam e experimentam novos padrões e olham além da estrutura e do contexto para se adaptar às mudanças do ambiente. A equipe e seus membros buscam constantemente sua renovação e novas formas de aprendizagem.

Em vista disso ressalta-se a importância do trabalho em equipe como um contínuo desafio e aprendizado tanto para as pessoas, quanto para as organizações.

Enfatizando que o trabalho em equipe e a atuação de uma liderança inspiradora, estimula o desenvolvimento e o autoconhecimento de seus membros, como também, maximiza o potencial das pessoas de maneira sistêmica e interdependente em prol dos resultados empresariais.

E lembrando que todo gestor deve compreender que quando o ser humano é satisfeito em suas necessidades e respeitado em sua subjetividade, seja na dimensão individual seja na dimensão de grupo, estes fatores contribuem para o aumento de seu “índice de felicidade”¹⁴⁶ e, conseqüentemente, para potencial e garantir os resultados organizacionais.

Fatores Positivos do Relacionamento¹⁴⁷

Chamamos de fatores positivos todos aqueles que, num somatório geral, irão contribuir para uma boa qualidade da equipe e promover bons resultados. Assim, desde que cumpridos ou atendidos todos os requisitos, estaremos falando de um bom relacionamento entre os componentes da equipe e dos usuários da informações, serviços e produtos fornecidos por estes.

A principal característica de uma equipe é que seus membros têm como prioridade atingir as metas propostas pela empresa.

Estes membros possuem forte personalidade, habilidades especializadas altamente desenvolvidas e comprometem-se com uma diversidade de objetivos pessoais que esperam atingir através de sua atividade; porém, para eles, o aspecto mais importante a enfrentarem de imediato é o sucesso do grupo em alcançar a meta que seus membros, coletivamente e em uníssono, estabeleceram.

Deste modo os membros dão apoio uns aos outros, colaboram livremente e se comunicam abertamente e com clareza entre si.

Benefícios e Resultados Vantajosos

O trabalho em equipe traz benefícios e resultados vantajosos tanto para seus membros quanto para a organização em que trabalham, no qual podemos destacar:

Colaboração: as pessoas querem realizar juntas um bom trabalho, dar apoio umas às outras, porque se identificam com a equipe; desejam que está se destaque e seja bem-sucedida.

¹⁴⁶ Grifo da autora, que considera o índice de felicidade como o nível de satisfação e ou motivação, onde o ser humano sente-se feliz e realizado em todas as suas dimensões e papéis humanos.

¹⁴⁷ <http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/os-beneficios-do-trabalho-em-equipe-administrar-conflitos-e-a-importancia-do-feedback-nas-organizacoes/43583>.

<http://docslide.com.br/documents/3-fatores-positivos-do-relacionamento.html>

Competição individual reduzida: no interesse do grupo, elas querem ir além da cooperação entre si. Elas colaboram e de boa vontade entregam-se ao esforço da equipe.

Compartilhamento de conhecimentos: as pessoas compreendem o quanto é importante para uma equipe fazer circular as informações que os membros necessitam para operar de modo mais eficaz.

Comunicação: a informação flui livremente para cima, para baixo e para os lados.

Aplicação mais eficiente de recursos, talentos e forças: porque eles são usados de boa vontade e compartilhados com os demais companheiros. Toda vez que falta a um membro da equipe certo conhecimento ou competência, um outro está pronto para supri-lo.

Decisões e soluções adotadas simultaneamente, com todos: gerando e avaliando um maior número de opção do que uma única pessoa poderia fazê-lo. As decisões são tomadas por consenso e isso significa que são geralmente melhores do que aquelas a qual a pessoa mais inteligente do grupo de trabalho poderia ter chegado sozinha.

Forte compromisso com a própria equipe: com o intuito de que ela não se desagregue.

Qualidade: existe uma preocupação para alcançar qualidade e precisão porque os funcionários sentem que fazem parte de um esforço de equipe e querem que esta pareça a melhor possível. Além disso, como os membros trabalham em colaboração, estão assegurando que cada um obtenha da equipe o que necessita para produzir o melhor trabalho.

Algumas pessoas dentro da organização são receptivos e fazem parte de um grupo porque possuem elevadas necessidades sociais. Psicólogos as denominam de necessidades de filiação. Essas pessoas gostam de fazer parte de um grupo compatível e bem sucedido, ou seja encontram a motivação pelo simples fato de participar “daquela equipe”.

Comportamento

Receptividades - Comportamento Receptivo e Defensivo¹⁴⁸

Muitas vezes, diante de uma situação real ou imaginária de perigo, as pessoas normalmente mobilizam suas energias de autodefesa para enfrentar tal situação. A pessoa passam então, a adotar um comportamento defensivo. Isto é, olhar as pessoas com desconfiança, procurar ver no comportamento dos outros fatos, palavras ou situações que possam reforçar suas defesas.

Estas coisas impedem a pessoa de se concentrar na mensagem que ela está de fato recebendo e faz com que ela distorça o significado real da comunicação.

Quanto mais uma pessoa se mostra defensiva, menos capaz ela será de perceber os objetivos, valores e emoções que o emissor está tentando transmitir. Por outro lado, quanto mais um clima for receptivo ou ausente de defesa, menos o receptor distorcerá o conteúdo da comunicação. Isso é possível, porque o clima receptivo permite que o receptor da mensagem seja capaz de se concentrar no conteúdo e no significado real da mensagem.

Comportamento Defensivo

As pessoas defendem-se inconscientemente da ansiedade que sentem numa situação perturbadora. Podem fazê-lo distorcendo a realidade e enganando a si mesmas. Esses são dois processos subjacentes que Freud denominou mecanismos de defesa. Todos nós usamos desses mecanismos para proteger nossa autoimagem, o que é bastante comum em nossa vida diária.

Também temos a necessidade de uma autoimagem positiva, de aprovar nosso comportamento, e justificá-lo quando necessário. Às vezes, a única maneira de conseguir isto é através de processos inconscientes, iludindo-nos e alterando os fatos reais, de modo a preservar a nossa autoimagem.

Comportamento Receptivo

Significa perceber e aceitar possibilidades que a maioria das pessoas ignora ou rejeita prematuramente. É uma característica de pessoas que possuem uma “mente aberta” e sem preconceitos à novas ideias. A curiosidade é inerente a este tipo de comportamento.

¹⁴⁸<http://metodologiacientifica-rosilda.blogspot.com.br/2010/04/comportamento-receptivo-e-defensivo.html>

Uma pessoa reduz a defesa do ouvinte quando parece estar querendo experimentar e explorar novas situações.

Se a expressão, modo de falar, tom de voz ou conteúdo verbal do emissor parece estar avaliando ou julgando o ouvinte, ele se coloca em guarda. Quando tentamos mudar a atitude de uma pessoa ou influenciar o seu comportamento isso pode ser sentido como uma desaprovação a sua conduta.

Empatia

Empatia transmite respeito aos problemas do ouvinte e confiança, sem qualquer esforço para mudá-la.

Tentar colaborar na solução de um problema permitindo ao receptor designar seus próprios objetivos, tomar suas próprias decisões cria no ouvinte um clima receptivo. Tentar ocultar seus objetivos ou não deixá-los claro pode deixar no receptor um clima defensivo.

Se o emissor é visto tendo intenções claras, franco, honesto e se comportando espontaneamente em função da situação, está propenso a gerar uma defesa mínima.

Aqueles que se consideram sabedores de tudo, que não necessitam de informações adicionais tendem a colocar as pessoas em estado de guarda.

Compreensão Mútua¹⁴⁹

As melhores ideias normalmente aparecem a partir de pessoas com opiniões diferentes. Como disse o escritor Nelson Rodrigues “toda unanimidade é burra”. Pensamentos divergentes resultam em inovações mais amplas ou soluções mais completas. Mas, isso só gera frutos se houver compreensão mútua e objetivos em comum.

Cada um no seu Quadrado

Em um time as pessoas podem ter papéis diferentes. Tomando o cuidado para não “engessar” a equipe, isso é uma forma interessante de se organizar para evitar a sobreposição de ações ou esforços em duplicidade. Em times auto gerenciáveis, por exemplo, esses papéis podem se alternar periodicamente, as equipes podem ter, projetos específicos, os líderes podem assumir esse papel mesmo não tendo cargos de chefia. Outros podem assumir papéis diferentes, mais e tão importante quanto estes.

No entanto para cada papel existe um conjunto de responsabilidades e objetivos que devem ser compreendidos por todos.

O Momento de Cada Pessoa

Existem momentos em que as pessoas, mesmo sem motivo aparente, têm variações de comportamento. É natural ter mudanças no humor e temperamento. Alguém que de manhã está com a cara amarrada à tarde pode estar sorridente.

Fadiga, estresse, ansiedade e preocupações também provocam alterações que devem ser compreendidas antes de se fazer qualquer julgamento em relação ao outro.

Vida pessoal e vida profissional

Atualmente todos já entenderam que é praticamente impossível separar o pessoal do profissional, como tantos pregam.

O ser humano é único e indivisível, mas em equipe é necessário respeitar as escolhas que cada um faz em sua vida particular. E muitas vezes esse limite não é respeitado, uns dos motivos pelo qual surgem os problemas de relacionamento.

Interessar-se em demasia pela vida pessoal do outro, principalmente para sanar a curiosidade em relação aos seus problemas domésticos, tem como consequências, quase que naturais, a fofoca e o mal-entendido. Desta forma, as pessoas de uma equipe devem respeitar a diversidade cultural e as preferências de cada um.

Em resumo, a regra de ouro para o bom trabalho em equipe é a prática contínua do respeito, compreensão e tolerância. Somente com esses valores as equipes conseguem ganhar com a diversidade, aproveitando o que cada um tem de melhor a oferecer. E cabe aos bons líderes identificarem as oportunidades e despertarem esses potenciais.

¹⁴⁹ <http://www.administradores.com.br/mobile/artigos/carreira/os-limites-do-trabalho-em-equipe/89636/>



Questões

01. (EBSERH - Assistente Administrativo - IADES) Toda equipe é um grupo, mas um grupo pode nunca chegar a ser uma equipe. Uma equipe de trabalho caracteriza-se por apresentar

- (A) metas de desempenho individuais.
- (B) competitividade e individualismo.
- (C) compartilhamento de informações, mas não de trabalho.
- (D) habilidades aleatórias e variadas.
- (E) sinergia positiva.

02. (DPE/TO - Oficial de Diligência - COPESE) Com relação às diferentes possibilidades e formas de trabalho em equipe é possível afirmar, EXCETO:

(A) Equipes por fluxo de trabalho ou células favorecem os processos de melhoria da qualidade, aumento da produtividade permitindo estabelecer sua efetiva contribuição para os resultados.

(B) As equipes funcionais compõem-se de pessoas que executam tarefas similares, numa mesma unidade organizacional.

(C) As equipes autogeridas são forças-tarefas criadas para levar a cabo uma atribuição, sem características de continuidade, podendo envolver pessoas de diferentes áreas que dedicam parte de seu tempo produtivo a esse fim.

(D) As equipes em rede ou virtuais são comuns em organizações com sede em diferentes lugares e que utilizam recursos de tecnologia da informação para que seus membros mantenham-se em contato entre si.

03. (Receita Federal - Analista Tributário da Receita Federal - ESAF) O trabalho em equipe pressupõe que a (o):

- (A) equipe trabalhe, simultaneamente, no mesmo *locus*.
- (B) líder delegue responsabilidade.
- (C) líder seja sempre democrático.
- (D) crítica seja evitada.
- (E) diversidade seja respeitada

04. (TRT 21ª Região - Técnico Judiciário - CESPE) O trabalho em equipe gera despersonalização dos indivíduos.

(...) Certo (...) Errado

05. (CONAB - Assistente Administrativo - IADES) A característica que não contribui para a efetividade do trabalho em equipe é a

- (A) confiança.
- (B) autossuficiência.
- (C) proatividade.
- (D) comunicação.
- (E) resiliência.

06. (SEAP/DF - Técnico - IADES) Para que haja uma equipe de trabalho, é necessário que as pessoas tenham comportamentos distintos. A respeito de equipes de trabalho e do comportamento dos membros dessas equipes, assinale a alternativa correta.

(A) Compartilham suas ideias, visando melhorar o desempenho do processo como um todo, pensando no desempenho coletivo.

(B) Mantêm postura autoritária, de maneira a garantir o foco nos objetivos traçados.

(C) Desconfiam dos integrantes da equipe, pois acreditam que sempre existe alguém querendo tirar vantagem das situações.

(D) Traçam os objetivos pessoais dos membros da equipe, de forma a garantir que cada um lute pelo próprio objetivo, pois a competição entre os integrantes garante o crescimento da equipe.

(E) Realizam comunicação passiva, ou seja, se perguntarem algo, o integrante responde; caso não seja questionado, ele não colabora com o trabalho dos outros.

07. (ANATEL - Técnico Administrativo - CESPE) Recentemente, fizemos um processo seletivo na instituição em que trabalho, e eu fazia parte da comissão para a escolha de pessoal para a área de saúde: médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, farmacêuticos, técnicos diversos e maqueiros.



Aplicamos as provas de manhã e na parte da tarde fomos realizar a correção, em um processo que envolveu aproximadamente 500 candidatos para 100 vagas distribuídas entre os cargos acima citados. Como teríamos de corrigir um montante grande de provas, fizemos pequenos grupos com quatro pessoas para realizar o trabalho. Cada grupo implementou um mecanismo de correção, tendo sempre o cuidado de fazer uma análise clara e imparcial.

Em alguns grupos, cada membro dos grupos fazia toda a análise do gabarito, a observação de duplicidade de respostas, rasuras e nomes na folha e a contagem dos pontos com a folha espelho e, feito isso, passava para outro do grupo avaliar o mesmo gabarito, e assim houve demora no processo de análise.

Houve muita discussão no meu grupo, mas todos se mostraram dispostos a sugerir e aceitar sugestões de como fazer o trabalho. Meu grupo resolveu realizar uma sequência, ou seja, um conferia se não havia duplicidade de respostas, o outro, com a folha espelho, destacava com caneta especial as respostas certas, outro contava os pontos e o último recontava a pontuação e passava o resultado para a lista contendo o nome do candidato.

Assim, conseguimos, no meu grupo, ter um bom rendimento, trabalhando e preservando a lisura do processo. Terminamos primeiro que os outros grupos, não nos cansamos, ficamos satisfeitos com o resultado e ainda fomos ajudar colegas de outro grupo, onde também implantamos nossa metodologia, que foi bem aceita porque esse outro grupo já era sabedor do nosso rendimento.

Internet: (com adaptações).

Na situação descrita no texto, os membros do grupo que terminou primeiro a tarefa apresentaram um comportamento receptivo dentro do grupo.

(...) Certo (...) Errado

08. (TRT 16ª REGIÃO - Analista Judiciário - CESPE) O item que segue apresenta uma situação hipotética acerca do trabalho em equipe e do comportamento profissional, seguida de uma assertiva a ser julgada.

Ênio, gestor de qualidade de uma organização pública, tem empatia com seus colaboradores no trabalho. Nessa situação, Ênio é capaz de escutar ativamente, reconhecer as opiniões e influenciar o comportamento de seus colaboradores.

(...) Certo (...) Errado

09. (EBSERH - Assistente Administrativo - INSTITUTO AOCP) Qual é a habilidade requerida de administradores e assistentes de administração que é definida pela atuação de forma interativa em prol de objetivos comuns e compreensão da importância da complementaridade às ações coletivas?

- (A) Visão sistêmica e estratégica.
- (B) Iniciativa e soluções de problemas.
- (C) Tomada de decisão.
- (D) Trabalho em equipe.
- (E) Liderança.

10. (EBSERH - Assistente Administrativo - INSTITUTO AOCP) São elementos fundamentais para o eficaz funcionamento de equipes de trabalho:

- (A) clareza de papéis e recompensa grupal.
- (B) autogerenciamento e flexibilidade de horários de trabalho.
- (C) hierarquia de cargos bem definida e supervisão direta.
- (D) controle baseado em resultados e estrutura adocrática.
- (E) baixa aversão à mudança e relacionamento líder-liderados baseado em tarefas.

11. (IF/PE - Administrador - IF/PE) Observe as proposições no que tange à Organização por equipes.

I. Equipes permanentes são compostas de pessoas de vários departamentos funcionais que resolvem problemas mútuos.

II. Uma das desvantagens da organização por equipes é o não aproveitamento da estrutura funcional, perdendo em economia de escala e treinamento especializado, sendo uma desvantagem ao relacionamento grupal mais intenso.

III. A abordagem de equipes torna as organizações mais ágeis e flexíveis ao ambiente global e competitivo.

IV. Uma vantagem da organização por equipes é a redução de barreiras entre departamentos, aumentando o compromisso pela maior proximidade entre as pessoas.

V. A estruturação por equipe pode provocar uma descentralização exagerada e não planejada

Estão CORRETAS apenas as proposições que constam nos itens

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

12. (UFMA - Administrador - UFMA) O trabalho em equipe pressupõe:

- (A) Delegação de responsabilidades pelo líder
- (B) Respeito a diversidade
- (C) A existência de um líder democrático
- (D) Obediência às ordens sem externalização de críticas
- (E) A realização do trabalho no mesmo “locus”.

13. (UFRPE - Assistente em Administração - SUGEP) A principal característica de uma equipe de trabalho eficaz é o(a):

- (A) Conhecimento.
- (B) Comunicação.
- (C) Organização.
- (D) Criatividade.
- (E) Sinergia.

14. (Prefeitura de Palma Sola/SC - Agente de Defesa Civil - AMEOSC) Para a realização de um bom trabalho em equipe é necessário que:

- (A) Não exista reciprocidade de ideias.
- (B) O líder da equipe seja autoritário.
- (C) Exista tolerância entre os membros da equipe.
- (D) A autonomia individual seja inexistente.

Gabarito

01.E / 02.C / 03.E / 04.Errado / 05.B / 06.A / 07.Certo / 08.Certo / 09.D /
10.A / 11.D / 12.B / 13.E / 14.C

Comentários

01. Resposta: E

Quando falamos em empresas que se recriam para se manter competitivas, falamos de pessoas competentes, que trabalham de forma sinérgica para um objetivo comum – falamos de equipes.

Uma equipe não é um grupo qualquer. Podemos entender que a equipe é um grupo em que todos os integrantes conhecem e concordam com seus objetivos e estão comprometidos em alcançá-los. O entrosamento é tão grande que os levam à Sinergia (sinergia é uma combinação de dois elementos de forma que o resultado dessa combinação seja maior do que a soma dos resultados que esses elementos teriam separadamente. Sendo assim, sinergia é mais do que um somatório de coisas voltadas para o mesmo fim)

02. Resposta: C

Com característica de continuidade é o que deixa a assertiva incorreta. As demais são coerentes.

03. Resposta: E

Conforme a teoria, alternativa E, a diversidade sempre deve ser respeitada para que todos possam participar devidamente sem distinção entre os membros.

04. Resposta: Errado

O trabalho em equipe gera **personalização** dos indivíduos.

05. Resposta: B

Uma pessoa que se considera autossuficiente, não desenvolve trabalho em equipe, pois esta tem a expectativa de que não necessita de ajuda e por isso é mais resistente a ações conjuntas.

06. Resposta: A

As pessoas possuem comportamentos receptivos e defensivos, sendo assim, é de extrema importância que as suas ideias e opiniões sejam compartilhadas para que possa ocorrer uma compreensão mutuada pela equipe.

07. Resposta: Certo.

O comportamento receptivo tem como principal característica a aceitação de possibilidades que a maioria das pessoas ignora ou rejeita. No caso exposto na questão o grupo percebeu e aplicou uma metodologia para a correção das prova que não vou pensada pelos demais grupos, mostrando que os componentes do grupo possuíam uma mente aberta a novos métodos.

08. Resposta: Certo

A Empatia transmite respeito aos problemas do ouvinte e confiança, sem qualquer esforço para mudá-la, sendo assim, um gestor que possui essa qualidade além de possibilitar maior participação de seus colaboradores também é capaz de influenciar o comportamento dos mesmos.

09. Resposta: D

O trabalho em equipe diz respeito justamente a atuar de forma interativa em prol de objetivos comuns e compreender a importância da complementaridade das ações coletivas.

10. Resposta: A

- a) CERTO.
- b) Capacidade que o indivíduo tem de gerenciar seu próprio horário não ajudaria em nada, em um trabalho em equipe.
- c) Abaixo a hierarquia – Embora cada um tenha seu papel, os líderes devem pôr a mão na massa quando for necessário. Não existe problema algum em sentar com um membro do time e fazer parte do seu trabalho, ou vice-versa: “somos uma equipe!” e o importante é atingir a Meta.
- d) A adhocracia é um sistema temporário, variável e adaptativo, que está relacionado com o estabelecimento de um grupo de pessoas, com habilidades, profissões e conhecimentos diferentes, porém complementares, que são reunidas para resolver determinados tipos de problemas organizacionais.
- e) O líder deve criar uma atmosfera de liberdade. Toda dificuldade, dúvida ou risco de problemas pode e deve ser colocada na mesa abertamente. Não deve haver repressão ou censura, caso contrário as pessoas se sentirão ameaçadas e não falarão nada.

11. Resposta: D

A assertiva I está errada porque descreve a equipe temporária: "Os grupos temporários são usualmente formados com pessoas que pertencem a grupos formais permanentes. Essas pessoas desempenham dois papéis simultaneamente (encerrando o projeto retornam para suas funções em grupos permanentes). Esses grupos são formados para realizar projetos ou resolver problemas que envolvam diferentes áreas de conhecimento. A assertiva II também está incorreta principalmente por dizer que a equipe traz uma desvantagem ao relacionamento grupal mais intenso.

12. Resposta: B

As equipes de trabalho geram uma sinergia positiva por meio do esforço coordenado. Ou seja, os esforços individuais resultam em um nível de desempenho maior do que a soma das contribuições individuais. Para tanto, é necessário que haja respeito entre os membros da equipe e respeito à diversidade de ideias e pontos de vista (os quais devem ser respeitados e considerados igualmente).

13. Resposta: E

Ocorre que nos grupos de trabalho tem-se uma Sinergia neutra (às vezes negativa); já em Equipes de trabalho a Sinergia é positiva.



14. Resposta: C

Assim como respeito e diversidade, é importante que haja tolerância a fim de uma melhor convivência, relacionamento e surgimento de ideias, isto é, para que haja a esperada sinergia da equipe deve haver tolerância, se não fica muito conflituosa a relação.



Administração e Marketing.

ADMINISTRAÇÃO

Prezado(a) Candidato(a), para entendermos o assunto de “Administração”, o conceito de “Organizações” é essencial de se compreender previamente, tendo em vista que a Administração se relaciona com a maneira de gestão das organizações.

Conceito de Organização¹⁵⁰

Organização é uma palavra originada do Grego “organon” que significa instrumento, utensílio, órgão ou aquilo com que se trabalha. Palavra que também pode ser entendida, como a forma que se dispõe um sistema (conjunto de elementos), em relação ao modo como eles estão organizados, ou seja, como os diversos elementos que o compõe estão coordenados e dispostos em um espaço.

No entanto, o conceito que queremos destacar se traduz à forma como ela é aplicada, seja na organização escolar, na organização empresarial, na organização pessoal, na organização de eventos, na organização doméstica, etc.

Pois em todas essas aplicações, o sentido de organização se baseia na forma com as pessoas se inter-relacionam e na disposição e distribuição dos diversos elementos envolvidos (recursos humanos e materiais), que sempre tem em vista a concretização de um mesmo objetivo.

Organização Empresarial

Uma organização empresarial é formada por duas ou mais pessoas, que executam tarefas de modo controlado e coordenado, por meio da divisão e atribuição de responsabilidades, visando um mesmo objetivo em comum e a máxima qualidade do processo de trabalho.

Dependendo do tipo de organização (pública ou privada, entidade econômica ou social), há uma pessoa que exerce um papel fundamental perante as funções de: liderança, planejamento, controle dos recursos humanos/materiais, financeiros e tecnológicos disponíveis na empresa.

Quanto a estrutura de uma organização, esta pode ser formal ou informal. Uma organização formal é planejada e estruturada seguindo um regulamento interno. Já uma organização informal são as relações geradas espontaneamente entre as pessoas, resultado do próprio funcionamento e evolução de uma empresa.

Alguns elementos estão diretamente associados a uma organização, como por exemplo, clientes, fornecedores, concorrentes, comunicação social, etc. Por isso, também merecem a atenção das empresas.

Tipos e Importância das Organizações

A criação de uma organização sempre está fundamentada a algum propósito, ou seja, a algum objetivo, que podem ser vinculados ao desenvolvimento de produtos ou a prestação de serviços para a satisfação das necessidades humanas.

Quanto ao tipo destas organizações elas podem ser: públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, permanentes ou temporárias. Vejamos algumas definições:

Organização Pública: é aquela mantida pelo poder público, isto é, por qualquer nível de governo federal, estadual ou municipal.

Organização Privada: é a mantida pela iniciativa privada, isto é, por pessoas sócias da organização. Também existe a organização mista, na qual esforços públicos são combinados com privados.

¹⁵⁰ <http://www.significados.com.br/organizacao/>.

Organização com fins Lucrativos: é aquela cujo objetivo é gerar lucro a partir das atividades por ela desenvolvidas, para distribuí-lo aos seus sócios.

Organização sem fins Lucrativos: não tem objetivo de lucro, mas outras finalidades, como amparar os necessitados, desenvolver atividades sociais, congregar pessoas. A ausência da finalidade de lucro não impede que a organização venda mercadorias ou preste serviços remunerados, no entanto o lucro dessa atividade deve ser revertido somente para a organização, e jamais para os seus proprietários.

Organização Permanente: é aquela constituída por prazo indeterminado, em princípio para sempre, sem que isso impeça seu desaparecimento.

Organização Temporária: é a constituída com uma finalidade específica, para desaparecer logo que a atividade tenha sido concluída.

Observe alguns exemplos para a melhor compreensão do assunto:

- A Petrobras é uma organização mista, permanente, com finalidade lucrativa.
- Um consórcio de empresas de engenharia constituído para construir uma estrada é uma organização privada, temporária, com finalidade lucrativa.
- Um hospital municipal e uma associação de moradores são organizações permanentes, sem fins lucrativos, o primeiro público e a segunda privada.

Já a respeito de sua importância podemos citar que:

Servem à Sociedade: são instituições sociais que refletem alguns valores e necessidades culturalmente aceitos.

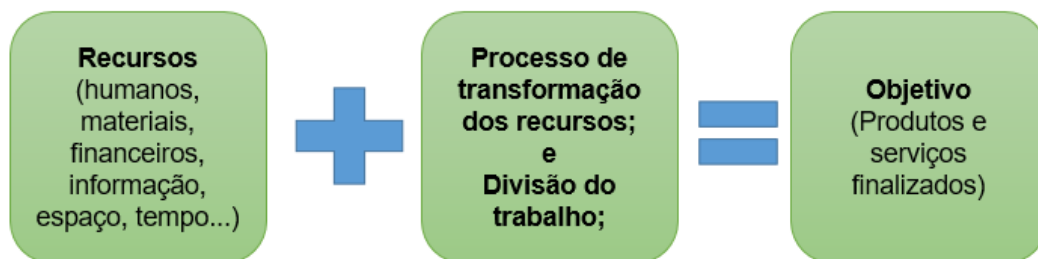
Realizam Objetivos: coordenam os esforços de diferentes indivíduos, permitindo-nos alcançar metas que, de outra forma, seriam muito mais difíceis ou até mesmo impossíveis de serem atingidas.

Preservam o Conhecimento: como as universidades, museus e corporações são essenciais porque guardam e protegem a maior parte do conhecimento que nossa civilização juntou e registrou.

Proporcionam Carreiras: proporcionam aos seus empregados uma fonte de sobrevivência.

Componentes de uma Organização

A figura abaixo apresenta um diagrama mostrando os principais componentes de uma organização, vejamos:



Fonte: Adaptado de Maximiano, 1995.

Com isso podemos observar que toda organização é composta pelo que chamamos de *inputs* e *outputs*, ou seja, entrada e saída, respectivamente, que ao passarem pelo processo de transformação, são convergidos em objetivos, e claro, nos produtos ou serviços que serão ofertados aos clientes.

Maximiano¹⁵¹ reforça que toda organização é um sistema de recursos que procura realizar algum tipo de objetivo, e se utiliza de dois componentes importantes: *processo de transformação* e *divisão do trabalho*, como apresentado na figura acima.

Posto isso, para sua melhor compreensão, estudaremos a seguir cada um destes componentes.

Recursos

Os recursos são os meios ou ativos de que dispõem as empresas para a realização da produção.¹⁵² Quanto mais recursos as empresas tiverem ao seu alcance, melhor será o seu funcionamento e resultados, e quanto menos recursos tiverem, maiores as dificuldades no alcance de seus objetivos.

¹⁵¹ MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Introdução à Administração* – 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2004.
¹⁵² <http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/as-empresas-e-seus-recursos/49451/>

Porém, excesso de recursos significa uma aplicação pouco rentável para uma empresa, por isso a organização administrativa procura a máxima rentabilização dos recursos necessários para a obtenção dos objetivos.

Existe uma variedade de recursos empresariais, porém os recursos mais importantes são os seguintes:

1. Recursos Materiais: são os recursos físicos, como edifícios, prédios, máquinas, equipamentos, instalações, ferramentas, matérias-primas etc.

2. Recursos Financeiros: são recursos monetários, como capital, dinheiro em caixa ou em bancos, créditos, investimentos, contas a receber etc.

3. Recursos Humanos: são as pessoas que trabalham em todos os níveis da empresa, desde o presidente até o mais humilde dos operários. Na verdade, as pessoas são os únicos recursos vivos e inteligentes de uma empresa, capazes de lidar com todos os demais recursos empresariais.

Os recursos humanos estão distribuídos em todos os níveis de uma organização, desde o nível estratégico até o nível operacional, e este é o recurso mais importante que uma organização pode ter atualmente.

Alguns economistas denominam os recursos empresariais como fatores de produção, pois para eles, a produção de riqueza somente ocorre quando três fatores de produção estão presentes: a natureza, o capital e o trabalho.

Natureza: representa os meios que proporcionam matéria-prima, máquinas e equipamentos.

Capital: representa os meios que financiam a produção.

Trabalho: representa a mão de obra que transforma a matéria-prima em produto acabado ou serviço prestado, com a ajuda de máquinas e equipamentos.

Com o avanço científico, outros dois outros tipos de recursos passaram a integrar os recursos básicos de uma empresa, sendo estes os recursos mercadológicos e os administrativos.

Recursos Mercadológicos: são os recursos comerciais que as empresas utilizam para colocar seus produtos ou serviços no mercado, como vendas, promoção, propaganda, pesquisa de mercado, definição de preços etc.

Recursos Administrativos: são os recursos gerenciais que as empresas utilizam para planejar, organizar, dirigir e controlar suas atividades.

A falta de um desses recursos impossibilita o processo de produção e colocação dos bens e serviços no mercado. Assim, todos os recursos empresariais apresentam a mesma relevância. Todavia, são os recursos humanos, os únicos recursos que proporcionam inteligência, conhecimento, competência e tomada de decisões para que seja colocado em ação todos os demais recursos empresariais, que por sua vez são inerentes, estáticos e sem vida própria.

Processos de Transformação

É por meio dos processos que as organizações transformam os recursos em resultados, e alguns processos que se encontram nas organizações são:

Processo de Produção: transformação de matérias-primas, por meio de máquinas ou da atividade humana, em produtos e serviços.

Processo de Administração de Encomendas: transformação de um pedido feito ou prestação de um serviço.

Processo de Administração de Recursos Humanos: transformação de necessidades de mão-de-obra em disponibilização de pessoas.

Divisão do Trabalho

Em uma organização, cada pessoa realiza tarefas específicas, e todas contribuem para a realização dos objetivos organizacionais. A divisão do trabalho é o processo que permite superar as limitações individuais e a especialização é o elemento que agrega mais eficiência e eficácia a este processo.

Objetivos

Toda empresa existe para produzir alguma coisa, seja produtos (bens), ou serviços (educação, saúde segurança...). As empresas que produzem bens são chamadas de *empresas industriais*, enquanto que as que prestam serviços são chamadas de *empresas prestadoras de serviços*. Além da produção, as empresas precisam colocar seus produtos ou serviços no mercado e é aí que surge a comercialização.

A Organização Administrativa¹⁵³

O papel da Organização Administrativa é exatamente alocar, arranjar, agrupar, reunir, dividir o trabalho, especializar, para que as atividades sejam executadas da melhor maneira possível.

Vale lembrar que cada organização possui uma identidade pessoal que é peculiar à sua gestão, ou seja, possui seus objetivos, seu ramo de atividade, um ou mais produtos ou serviços que oferta, uma missão, visão e valores que cabe à sua cultura organizacional, seus pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades inerentes ao negócio, sua política empresarial, sua situação tecnológica e financeira, entre outros. Fatos que só confirmam que cada organização é única, mas que todas necessitam de uma administração eficiente e eficaz para conseguir agregar bons resultados ao negócio.

O papel da organização administrativa incumbe o agrupamento das atividades necessárias para atingir os objetivos da empresa, esse agrupamento envolve a reunião de pessoas e recursos empresariais sob a autorização de um chefe, tendo em vista que a organização precisa lidar com pessoas, órgãos e relações de autoridade e responsabilidade.

Por fim o que devemos considerar é que a organização administrativa, serve para agrupar e estruturar todos os recursos da empresa, permitindo assim o alcance dos objetivos almejados da melhor forma possível.

A organização administrativa existe porque são muitas as tarefas do trabalho empresarial, e seria impossível uma só pessoa realizar todas com o máximo de qualidade, daí a necessidade de muitas pessoas em conjunto executando atividades diferentes, o que conduz a departamentalização da empresa (criação de áreas funcionais) e a um novo problema: o da coordenação entre as pessoas envolvidas.

Funções Organizacionais e as Pessoas que as Exercem

As funções organizacionais condizem as tarefas especializadas que serão realizadas por um grupo de pessoas ou por uma pessoa específica, para que a organização realize seus objetivos. A partir destas funções é que surgem as áreas funcionais da empresa, áreas que tem a função de determinar o conjunto de processos que será aplicado aos recursos da empresa.

A Administração Geral é que se responsabiliza pela coordenação das áreas funcionais e das pessoas envolvidas no processo do trabalho. Posto isso, Maximiano¹⁵⁴ afirma que as áreas funcionais mais importantes para qualquer organização são: produção (ou operações), marketing, finanças, recursos humanos e pesquisa e desenvolvimento.



Produção (ou Operações)

Se trata de um sistema de operação produtivo, que transforma os recursos em bens ou serviços, para que sejam oferecidos pela empresa a seus clientes.

O papel das pessoas do Departamento de Produção, de modo geral, é se ater às operações e à qualidade dos produtos que são produzidos, os colaboradores desse setor devem buscar atender, as necessidades e desejos dos clientes buscando uma valorização profissional e humana, trabalhando motivados desenvolvem melhor seus trabalhos.

¹⁵³ MOLINA, J. *Gestão em Petróleo e Gás. Organização*. 2015.

¹⁵⁴ MAXIMIANO, Antonio César Amauri. *Teoria Geral da Administração: da Revolução Urbana à Revolução Digital*. São Paulo: Atlas, 2007.



Na produção de bens, com o fim de comercialização do produto final, a transformação dos recursos pode ser realizada por pessoas e/ou por máquinas, por exemplo, quando se trata de algum trabalho manual, como os artesanatos, apenas as pessoas são necessárias para a sua fabricação, na fabricação de pães são necessárias as pessoas para produzir e as máquinas, ou seja, o forno, para assar os pães, já na fabricação de automóveis as máquinas são primordiais para fabricá-los.

Contudo, na produção das empresas prestadoras de serviços, os clientes são processados e transformados, por exemplo, na área da saúde, os pacientes chegam doentes nos hospitais, são tratados, e saem de lá saudáveis, os alunos entram na escola sem saber ler e escrever, os professores os alfabetizam e eles saem de lá educados, e no caso das universidades e escolas profissionalizantes, eles saem com uma profissão, e assim por diante.

Vale destacar que o processo produtivo pode ser dividido em três tipos de processos:

1. Produção em Massa: fornecimento de grande número de produtos e serviços, podem ser simples ou complexos, ou seja, é uma produção em larga escala de produtos padronizados através de linhas de montagem.

2. Produção por Processo Contínuo: um processo contínuo é visto como um método usado em indústrias e fábricas a fim de garantir maior quantidade fabricada de um determinado produto durante o menor espaço de tempo possível, temos como exemplo o fornecimento ininterrupto de um único produto ou serviço, como gasolina, corantes, açúcar ou transmissão de programas de televisão.

3. Produção Unitária e em Pequenos Lotes: a produção é feita por unidades ou pequenas quantidades, cada produto a seu tempo sendo modificado à medida que é feito, por exemplo, o fornecimento de produtos e serviços sob encomenda.

O processo de produção envolve:

- **Fabricação:** processo produtivo, programação, controle;
- **Qualidade:** programação, controle;
- **Manutenção:** preventiva, corretiva;

Marketing

A função de marketing é estabelecer e manter a ligação entre a organização e seus clientes, consumidores, usuários ou público-alvo. Sua função abrange atividades de:

Pesquisa: identificação de interesses, necessidades e tendências do mercado (estudo de mercado).

Produtos: criação, desenvolvimento e lançamento de novos produtos e serviços, inclusive seus nomes, marcas e preços, forma de apresentação e embalagem.

Distribuição / Praça: desenvolvimento dos canais de distribuição e gestão dos pontos de venda (se será venda direta, venda por atacado, varejo, distribuidores autorizados).

Preço: políticas comerciais e estratégias de preço, estrutura de preços, descontos, facilidades de pagamento e prazos.

Promoção: comunicação com o público-alvo, por meio de propaganda, publicidade e promoção nos pontos de venda. Envolve material promocional e amostra grátis.

Vendas: são as atividades relacionadas ao número de bens ou serviços vendidos em um determinado período de tempo.

As pessoas que trabalham no departamento de marketing precisam usar de seus conhecimentos para aumentar as vendas de uma determinada marca ou uma organização, essa pessoa é responsável por criar estratégias para tornar um produto ou um serviço mais atraente para seus clientes, além disso, fica como responsabilidade do colaborador de marketing concretizar o nome da empresa, levando seu nome diretamente para pessoas que precisam de seus produtos/serviços.

O colaborador que irá trabalhar na área de Marketing, deve ser criativo, atento, comunicativo e estrategista, além disso, ele precisa conhecer as novas tendências da sua área e, principalmente, ser ético.

Finanças

A função financeira cuida do dinheiro da organização e abrange também as decisões de:

Planejamento de Recursos Financeiros: realização de orçamentos, programação das necessidades de recursos financeiros, projeções financeiras e análise do mercado de capitais.

Investimento: avaliação e escolha de alternativas de aplicação de recursos em prol de maiores retornos.

Financiamento: identificação e escolha de alternativas de fontes de recursos (como títulos, empréstimos e financiamentos).

Controle e Gestão dos Recursos Disponíveis: acompanhamento e avaliação dos resultados financeiros da organização (como realização de pagamentos, recebimentos, operações bancárias, fluxo de caixa e acompanhamento do orçamento financeiro).

Destinação dos Resultados: seleção de alternativas para aplicação dos resultados financeiros da organização.

Seguros: análise do mercado securitário, contratação de apólices, administração de apólices - liquidação de sinistros.

Contabilidade¹⁵⁵: a função contábil também é realizada juntamente com as finanças, e tem objetivo controlar a evolução do patrimônio da empresa. Através da contabilidade é possível calcular e registrar todas as operações comerciais e financeiras realizadas em um respectivo período, bem como, produzir relatórios a usuários (internos e externos), com informações úteis e relevantes para a análise da situação econômica e patrimonial da empresa.

As pessoas que trabalham no Departamento de Finanças de uma determinada organização possuem grandes e importantes responsabilidades, pois é nesse departamento que o planejamento de todas as finanças da organização é feito.

As principais funções que o profissional atuante desse setor possui são¹⁵⁶: registrar, organizar, demonstrar, analisar e acompanhar as modificações do patrimônio em virtude da atividade econômica ou social que a empresa exerce.

Posto isso, acompanhe as definições:

- Registrar todos os fatos que ocorrem e podem ser representados em valor monetário;
- Organizar um sistema de controle adequado à empresa;
- Demonstrar com base nos registros realizados, expor periodicamente - por meio de demonstrativos - a situação econômica, patrimonial e financeira da empresa;
- Analisar os demonstrativos com a finalidade de apuração dos resultados obtidos pela empresa;
- Acompanhar a execução dos planos econômicos da empresa, prevendo os pagamentos a serem realizados, as quantias a serem recebidas de terceiros e alertando para eventuais problemas.

Recursos Humanos ou Departamento Pessoal

O objetivo dos recursos humanos é encontrar, atrair e manter os colaboradores de uma organização. Processo que se inicia antes da pessoa ser empregada na organização, e que se estende até após o seu desligamento.

As pessoas designadas a trabalharem nessa área da empresa, precisam desenvolver funções como:

Planejamento de Mão de Obra: definição da quantidade de pessoas necessárias para trabalhar na organização e das competências que elas devem ter. Envolve: programação de necessidades de pessoal, análise de mercado de trabalho, pesquisa de recursos humanos e orçamento de pessoal.

Recrutamento e Seleção: localização e aquisição de pessoas para a organização. Envolve a divulgação de vagas externas, cadastramento de candidatos a emprego, técnicas de seleção como análise de currículo, dinâmicas em grupo e aplicação de testes e entrevistas.

Treinamento e Desenvolvimento: transformação dos potenciais das pessoas em competências.

Avaliação de Desempenho: informação sobre o desempenho das pessoas e definição de ações que permitam o aprimoramento do desempenho. Deve-se acompanhar e controlar as atividades das pessoas e averiguar resultados.

Remuneração ou Compensação: definição de mecanismo de recompensas para as pessoas por seu trabalho, considerando seus cargos e salários e o mercado de trabalho.

Higiene, Saúde e Segurança: proteção das pessoas que trabalham para a organização, considerando condições ambientais e psicológicas satisfatórias para a qualidade de vida, além de relações com sindicatos.

Administração de Pessoal: realização de atividades burocráticas, com registro de pessoal, manutenção de arquivos e prontuários, contagem de tempo de serviço, preparação de folhas de pagamento e acompanhamento de carreiras.

Funções Pós-Emprego: recolocação, aposentadoria e outros tipos de benefícios para o ex-funcionário.

Pesquisa e Desenvolvimento

A função de pesquisa e desenvolvimento (**P&D**) é transformar as informações de marketing em produtos e serviços. Tem também outras funções, como a identificação e a introdução de novas tecnologias e melhoramentos nos processos produtivos, para reduzir custos.

¹⁵⁵ <http://atitudeenegocios.com/funcao-da-contabilidade/>

¹⁵⁶ <http://www.covrecontabilidade.cnt.br/2011/08/logo-estaremos-no-ar.html>

Departamentos de Pesquisa e Desenvolvimento devem sempre ser compostos por pessoas capacitadas de alto nível técnico, capazes de teorizar produtos comercializáveis e que possam trazer benefícios ao consumidor final., para realizar essa tarefa, as fontes podem ser variadas, inclusive até mesmo com participações externas.

As grandes organizações geralmente têm muitas pessoas trabalhando em atividades de P&D, e essas pessoas são técnicos de todas as profissões que trabalham em laboratórios e centros de pesquisa para idealizar e desenvolver produtos e serviços de todos os tipos.

As pequenas organizações às vezes têm também atividades de P&D, mas, em muitos casos, as ideias e as fórmulas são compradas ou copiadas de organizações maiores e mais inovadoras.

Funções Organizacionais Não Tradicionais

Além das funções organizacionais já expostas, existem outras funções menos recorrentes como:

Área Técnica: as pessoas dessa área executam serviços especializados dentro das organizações. Possuem atribuições variadas, entre elas a manutenção dos sistemas de informação, atendimento a um público específico (como área técnica de graduação ou pós-graduação em universidades), serviços de assistência técnica, etc.

Segurança: apesar do setor de recursos humanos gerir a segurança local, muitas vezes ainda é necessário um setor de segurança (*composto pelos seguranças, supervisores e vigilantes, que de fato operacionalizam a segurança local*), este setor ocorre como um departamento autônomo, e muitas empresas terceirizam este setor para uma empresa especializada.

Administrativa: na função administrativa, as pessoas que nela trabalham, auxiliam o funcionamento diário de uma organização, por dessa função é possível criar uma padronização das ações, ela facilita a comunicação e a organização da empresa, bem como o gerenciamento das diversas atividades administrativas.

Um exemplo são as microempresas na qual um mesmo gestor possui múltiplas funções. As funções organizacionais administrativas podem ser: compras, manutenção do patrimônio, contabilidade, finanças, recursos humanos, atendimento aos clientes, etc.

Objetivo das Organizações

Toda empresa é criada com o objetivo de produção de bens, e comercialização de produtos, ou com o objetivo de prestar algum tipo de serviço para os seus clientes, e cada empresa possui objetivos e características particulares, em relação a seus recursos, estratégias, público alvo, etc.

As organizações empresariais com fins lucrativos, geram receita, e é através da venda de seus produtos ou serviços que se obtêm lucro. No entanto não podem ser consideradas autônomas e nem autossuficientes, pois precisam ser bem administradas para que o retorno financeiro seja positivo.

Objetivos e metas organizacionais

Nas empresas, a definição dos objetivos e metas, está diretamente relacionada com o planejamento estratégico, no qual definições claras de objetivos precisam existir para direcionar os rumos da organização, dando sustentabilidade a ela. Os objetivos e metas também têm a finalidade de propor desafios ao planejamento estratégico. Quanto maior e mais arrojado forem os objetivos e metas, mais desafiador será o planejamento.

Objetivos são os alvos que se busca atingir, já as metas são os objetivos mais específicos, com uma previsão de ser cumprida, as organizações possuem objetivos, e são eles que alicerçam o trabalho, na medida em que determinam a estrutura das instituições, as atividades e a distribuição dos recursos humanos nas diversas tarefas, de acordo com *Drucker*¹⁵⁷.

Os objetivos em uma empresa devem ser dinâmicos, pois são à base da relação entre a organização o ambiente externo e os participantes e, portanto, estão em contínua evolução, alterando essas relações, devendo ser reavaliados e modificados em função das mudanças no ambiente externo e interno da organização

Objetivos amplos em uma empresa possibilitam a definição de políticas, diretrizes, metas, programas, procedimentos e normas; possibilitando que se identifique o papel que a organização desempenha na sociedade em geral.

¹⁵⁷ DRUCKER, P.F. *Introdução à administração*. São Paulo, Pioneira, 1991.

A administração possui dois objetivos principais:

Alcançar a Eficiência: se refere aos meios, os métodos, processos, regras e regulamentos sobre como as coisas devem ser feitas na empresa a fim de que os recursos sejam adequadamente utilizados. Uma organização eficiente é aquela que utiliza racionalmente seus recursos;

Alcançar a Eficácia: se refere aos fins, os objetivos e resultados a serem alcançados pela empresa, significa a capacidade de realizar um objetivo ou resolver um problema, capacidade de se chegar aos resultados.

A Importância da Administração nas Empresas

Segundo Stoner¹⁵⁸: *“A Administração é o processo de planejar, organizar, liderar e controlar os esforços realizados pelos membros da organização e o uso de todos os outros recursos organizacionais para alcançar os objetivos estabelecidos.”*, Chiavenato ainda complementa o conceito de Administração dizendo que *“[...] a tarefa básica da Administração é a de fazer as coisas por meio de pessoas de maneira eficiente e eficaz”*.

Nos dias atuais, a Administração nas empresas desempenha um papel fundamental para o bom desempenho organizacional, levando em consideração o atual cenário do mercado, que é extremamente volátil e vive em constante mudança.

Sendo assim, a administração representa um fator substancial para qualquer negócio, pois oferece ferramentas que servem de apoio ao administrador e faz com que o processo decisório se torne mais rápido, mais seguro, mais otimizado, menos custoso, etc.

Os Administradores

Quando se pensa em administrar, pensa-se naqueles que se utilizam dos elementos da administração, ou seja, em algumas pessoas que chamamos genericamente de administradores, este profissional, no entanto, não tem apenas esta função teórica, ele é responsável pela implantação de tudo que se planeja na empresa, portanto ele é responsável por definir os programas e métodos de trabalho que serão aplicados, bem como pela avaliação de resultados e correção dos setores e procedimentos que estiverem com problemas.

O cotidiano do administrador é repleto de conteúdo administrativo e mesmo profissionais de outras áreas, como advogados, médicos e engenheiros, fazem uso do processo de administrar.

É função do administrador acompanhar a produtividade e os lucros da organização, por isso sua função envolve a fiscalizando dos processos de produção, o controle dos equipamentos e materiais envolvidos na produção e o controle de desperdícios e prejuízos das etapas de produção.

Para que tudo isso seja funcional, o administrador também faz um estudo do aproveitamento da mão de obra, atuando, inclusive, na admissão e contratação dos funcionários, estabelecendo por este ato as relações da empresa com o contratado.

O administrador moderno é o profissional que pensa e utiliza as ideias do futuro. O executivo deve buscar motivação ao encontrar um ambiente favorável, com autonomia e espaço para iniciativa, de maneira que possa estar sempre acreditando no que faz.

Um administrador competitivo deve saber desviar-se de todos esses problemas, sempre procurando levar seus objetivos adiante, não importando o que possa vir a acontecer e deve sempre manter o entusiasmo, mesmo que sua empresa não esteja bem no mercado.

Os melhores profissionais não são aqueles que levam a empresa quando ela está bem e sim aqueles que conseguem tirá-las de suas maiores crises.

O profissional que utiliza a administração como meio de vida executa tarefas desde o nível hierárquico de supervisão elementar até o nível de dirigente máximo da organização, assim como pode atuar em diferentes frentes como a Administração da Produção, Administração Financeira, Administração de Recursos Humanos, Administração de Materiais, Administração de Estoques, Administração Mercadológica e Administração Geral.

Em cada nível ou em cada frente da Administração de empresas há uma dinâmica diferente, pois há um conjunto de variáveis controláveis e incontroláveis, até mesmo porque não existem duas organizações iguais, assim como não existem duas pessoas idênticas.

¹⁵⁸ STONER, James A. F.; FREEMAN, R. Edward. *Administração*. 5 eds. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1999.

Os Gerentes

O gerente tem um papel administrativo e estratégico dentro das organizações, no qual está focado no gerenciamento sistêmico das áreas funcionais da empresa e suas principais funções compreendem:

- Tomar decisões.
- Processar informações.
- Relacionar-se com pessoas, de dentro e fora da organização. Ação que corresponde ao papel Interpessoal e Intrapessoal do gerente.

Papel Interpessoal: são aqueles que envolvem relações com pessoas de dentro e fora da organização. São três os papéis interpessoais que os gerentes desempenham: imagem do chefe, líder e ligação.

Imagem do Chefe: compreende todas as atividades nas quais o gerente age como um símbolo e representante de sua organização (falar em público, comparecer a solenidades, relacionar-se com autoridades em nome de sua empresa).

Líder: permeia todas as atividades gerenciais e não é uma atividade isolada.

Ligação: envolve a teia de relações humanas que o gerente deve manter, principalmente com seus pares.

Papel Intrapessoal: compreende todas as relações e formas de reflexão e ação da pessoa a respeito dela própria, como: autoanálise, autocontrole, automotivação, autoconhecimento, capacidade de organização pessoal e administração do próprio tempo.

O equilíbrio entre as competências é a base da distinção entre o papel do administrador maestro e o do administrador cirurgião.

Administrador Maestro: ele conhece as técnicas, mas não sabe como fazer o serviço.

Administrador Cirurgião: além de conhecer as técnicas, ele sabe executá-las para alcançar o objetivo proposto.

Competências Gerenciais (Habilidades necessárias ao Administrador)

Stoner¹⁵⁹ destaca que administradores devem ter as seguintes atribuições:

- Trabalham com outras pessoas e por meio delas;
- São responsáveis e têm que prestar contas de seus atos;
- Chegam a um equilíbrio entre objetivos concorrentes e estabelecem prioridades;
- Tem que pensar analítica (subdividir um problema, analisar seus elementos e propor uma solução viável) e conceitualmente (ver toda a tarefa em abstrato e relacioná-la com outras tarefas);
- São mediadores, eles têm que acertar as discordâncias entre as pessoas antes que elas escapem ao controle;
- São políticos, recorrem à persuasão e às soluções de meio-termo para alcançar os objetivos da organização;
- São diplomatas, podem atuar como representantes oficiais de suas unidades em reuniões organizacionais;
- Tomam decisões difíceis, cabe aos administradores propor soluções para problemas difíceis e fazer acompanhamento de suas decisões.

O gerente ou o profissional que atua na Administração de uma empresa é avaliado por suas habilidades técnicas (que são as técnicas ligadas ao saber fazer, às competências de domínio da função), mas, principalmente, por suas habilidades comportamentais (estão ligadas com os fatores motivacionais, psicológicos e emocionais do indivíduo).

Neste sentido, o profissional da Administração não é apenas avaliado pelos seus conhecimentos tecnológicos da Administração, mas por seu modo de agir, pensar e tomar decisões, por suas habilidades, competências, atitudes, comportamentos, personalidade e filosofia de trabalho.

Podemos definir então que os administradores necessitam ter as seguintes habilidades:

Habilidades Técnicas: estão relacionadas com a capacidade do administrador para usar ferramentas, procedimentos, técnicas e conhecimentos especializados relativos à sua área de atuação específica. São

¹⁵⁹ STONER, J.A.F. *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2 ed. 1985.

as habilidades de fazer as coisas concretas e práticas, como desenhar um projeto, compor um cronograma, elaborar um programa de produção, entre outras.

Habilidades Humanas: dizem respeito à capacidade do administrador para se relacionar com as outras pessoas ou grupos, saber se comunicar com outras pessoas, entendendo-as, motivando-as e liderando-as, o que torna essas habilidades cruciais para o seu desempenho, já que o administrador faz uso de pessoas para conseguir resultados. Para um administrador de topo, as habilidades humanas também são importantes para estabelecer relações com grupos de interesse externo ao da organização e para conseguir agregar os membros internos da empresa em torno de sua visão estratégica.

Habilidades Conceituais: envolvem conceitos e ideias que possibilitam ao administrador uma visão sistêmica da organização, dando-lhe condições para avaliar fatos, situações, informações e ideias. Relacionadas com a capacidade do administrador para coordenar e integrar todos os interesses e atividades de uma organização ou grupo. São habilidades que permitem que o administrador faça abstrações e desenvolva filosofias, valores e princípios de ação. Representam as habilidades mais sofisticadas e permitem as tomadas de decisões mais acertadas e inovadoras.

Para Katz¹⁶⁰, a relevância de cada habilidade varia de acordo com o nível organizacional que o administrador ocupa. Assim, os administradores no nível estratégico preponderam as habilidades conceituais, enquanto para os administradores no nível operacional são mais importantes as habilidades técnicas.



Figura: Modelo de habilidades gerenciais de Katz

Princípios da Administração

Para a aplicação da organização administrativa os gestores contam com técnicas, ferramentas e truques que auxiliam no alcance de seus objetivos, entretanto estes meios e instrumentos não são tão importantes quanto os princípios essenciais sob o qual se alicerçam a ciência da Administração (Drucker¹⁶¹).

Para Chiavenato¹⁶², princípio é uma afirmação, uma proposição geral válida e aplicável para determinados fenômenos, é uma previsão antecipada do que deverá ser feito quando ocorrer àquela determinada situação, como um guia de ação.

Os princípios são a base sob a qual se sustentam as teorias, não devem ser abordados de forma rígida, mas sim, considerados relativamente e flexivelmente. Vejamos a seguir os 16 princípios mais mencionados na literatura:

Em relação aos objetivos:

1. Os objetivos da empresa devem ser claramente definidos e estabelecidos por escrito. Toda organização tem que ter um compromisso com metas comuns e valores compartilhados, tem de ter objetivos simples, claros e unificantes, simples e flexíveis.

¹⁶⁰ KATZ, R. *The human side of Managing Technological Innovation*. New York, Oxford University Press, 1997.

¹⁶¹ DRUCKER, P.F. *O melhor de Peter Drucker: a administração*. São Paulo, Nobel, 2001.

¹⁶² CHIAVENATO, I. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo, MAKRON BOOKS, 1993.



Em relação às atividades e agrupamento de atividades:

2. As responsabilidades designadas para uma posição devem pertencer tanto quanto possível ao desempenho de uma simples função.
3. As funções devem ser designadas para os departamentos de modo homogêneo para que se alcance a operação mais eficiente e econômica.

Em relação à autoridade:

4. Deve haver uma linha de autoridade claramente definida, conhecida e reconhecida por todos, desde o topo da organização até cada indivíduo da base.
5. A autoridade, a responsabilidade, os deveres de cada pessoa ou órgão, bem como suas relações com outras pessoas ou órgãos, devem ser definidos, estarem documentados e comunicados a todos.
6. O desempenho das funções deve ser acompanhado da respectiva responsabilidade, que deve andar junto com a respectiva autoridade. Ambas devem sempre estar equilibradas entre si.
7. A autoridade para tomar ou iniciar uma ação deve ser delegada o mais próximo possível da cena da ação.
8. O número de níveis de autoridade deve ser o mínimo possível.

Quanto as relações:

9. Há um limite quanto ao número de pessoas que podem ser supervisionadas por um superior.
 10. Cada pessoa deve subordinar-se a um único superior, evitando-se duplicidade de ordens.
 11. A responsabilidade da autoridade mais elevada para com os atos de seus subordinados é absoluta.
- 12. Princípio da especialização:** a organização deve fundamentar-se na divisão do trabalho que provoca a especialização das pessoas em determinadas atividades. A especialização produz o incremento da quantidade e qualidade do trabalho executado.

13. Princípio da definição funcional: o trabalho de cada pessoa, a atividade de cada órgão e as relações de autoridade e responsabilidade são aspectos que devem ser claramente definidos por escrito. As empresas geralmente utilizam o organograma, a descrição do cargo ou o Manual de Organização para atender ao princípio da definição funcional. O importante é deixar claro a posição de cada pessoa ou órgão na estrutura organizacional da empresa.

14. Princípio da paridade da autoridade e responsabilidade: a autoridade é o poder de dar ordens e de se exigir obediência dos subordinados, já a responsabilidade é o dever de prestar contas ao superior, ou seja, a autoridade maior. O princípio da Paridade salienta que deve existir uma interdependência entre o volume de autoridade e o volume de responsabilidade atribuído a cada pessoa ou órgão.

Essa equivalência é necessária para evitar que certas pessoas ou órgãos tenham excessiva responsabilidade sem a necessária autoridade. Ou, até mesmo, demasiada autoridade para pouca responsabilidade. Assim, cada responsabilidade deve ser correspondente a sua autoridade, bem como, a autoridade deve ser compatível com sua responsabilidade, pois ambas devem sempre ser equivalentes.

Em decorrência do princípio da distribuição de autoridade e responsabilidade, outro aspecto discutido pelos autores neoclássicos é a amplitude administrativa. A amplitude administrativa (ou amplitude de comando ou ainda amplitude de controle) significa o número de subordinados que um administrador pode supervisionar.

Quando um administrador tem muitos subordinados sua amplitude de comando é grande e ampla, na prática, a amplitude média adotada por uma organização determina a configuração geral de sua estrutura organizacional. Uma amplitude média estreita com um maior número de níveis hierárquicos produz uma estrutura organizacional alta e alongada, e ao contrário disso, uma amplitude média larga com poucos níveis hierárquicos produz uma estrutura organizacional achatada e dispersada horizontalmente. A tendência atual nas organizações é de achatar e comprimir a estrutura organizacional no sentido de aproximar a base da cúpula e melhorar as comunicações.

15. Princípio Escalar: é decorrente do princípio anterior. Cada pessoa deve saber exatamente a quem prestar contas, e sobre quem possui autoridade. Refere-se a cada cadeia de relações diretas de autoridade de um superior para um subordinado em toda a organização, desde a base até a cúpula, onde geralmente está o chefe principal como autoridade máxima

16. Princípio das funções de linha e de staff: aqui deve-se definir, da maneira mais clara possível, não só a quantidade de autoridade atribuída a cada pessoa ou órgão, mas também a natureza dessa autoridade. Este princípio leva a distinção entre as funções de linha e de staff dentro da empresa.

As funções de linha são aquelas diretamente ligadas aos objetivos principais da empresa, enquanto as funções de staff são aquelas que não se encontram diretamente ligadas àqueles objetivos. O critério da distinção é o relacionamento direto ou indireto com os objetivos empresariais e não o grau de importância de uma atividade sobre outra.

Mudança Organizacional e a Administração

As mudanças no ambiente organizacional estão cada vez mais frequentes, por isso as empresas precisam adaptar-se às variações e oscilações tanto do ambiente interno como externo. Muitas dessas mudanças são inesperadas e ocorrem em fases de extrema dificuldade das empresas, tornando o processo decisório ainda mais difícil.

Assim, conforme surgem novas exigências do mercado, as empresas também anseiam novas necessidades, para que seja possível acompanhar o dinamismo do mercado. Processo que é composto por mudanças do ambiente externo e adaptações do ambiente interno que faz com que as empresas se tornem cada vez mais complexas.

Questões

01. (CEMIG/ TELECOM - Analista Administrativo Jr. - FRAMINAS) Os administradores, para exercer as funções gerenciais, precisam dominar determinadas habilidades para desempenhar seu trabalho com eficiência e eficácia.

A habilidade relacionada ao entendimento da organização como um todo e que permite o administrador compreender as dificuldades enfrentadas tanto pelo seu departamento quanto pelos outros é a

- (A) conceitual.
- (B) humana.
- (C) técnica.
- (D) comportamental.

02. (UNIRIO - Administrador - UNIRIO) As três habilidades básicas do administrador, são, necessariamente,

- (A) técnicas, humanas e conceituais.
- (B) conceituais, filosóficas e estruturais.
- (C) estruturais, humanas e institucionais.
- (D) institucionais, filosóficas e psicossociais.
- (E) psicossociais, técnicas e estruturais.

03. (MAPA - Administrador - CONSULPLAN) Segundo Chiavenato (2000), os recursos empresariais são os componentes ou meios pelos quais as organizações sociais utilizam para realizar suas atividades e, assim, atingir seus objetivos. Constituem-se recursos empresariais, EXCETO:

- (A) Recursos materiais.
- (B) Recursos humanos.
- (C) Recursos da natureza.
- (D) Recursos mercadológicos.

04. (Pref. de Santana do Jacaré/MG - Auxiliar Administrativo - REIS & REIS) A organização administrativa deve basear-se em princípios de organização.

“Refere-se a cada cadeia de relações diretas de autoridade de um superior para um subordinado em toda a organização, desde a base até a cúpula, onde geralmente está o chefe principal como autoridade máxima”.

Qual princípio foi definido acima?

- (A) Função de linha e de Staff;
- (B) Definição funcional;
- (C) Escalar;
- (D) Especialização.



05. (EBSERH - Assistente Administrativo/HU-FURG - IBFC) Funções organizacionais são tarefas especializadas que contribuem para a empresa realizar seus objetivos. Todas as empresas têm praticamente as mesmas funções, mesmo que às vezes elas estejam acumuladas em um só departamento. Abaixo estão descritas essas funções. Assinale a alternativa que não condiz com uma dessas funções.

- (A) Produção.
- (B) Marketing.
- (C) Finanças.
- (D) Recursos Humanos.
- (E) Redes de internet.

06. (UFABC - Assistente em Administração - VUNESP) Uma das noções básicas em administração refere-se à utilização adequada dos meios disponíveis (materiais, equipamentos, processos etc.) para que se atinjam os fins propostos. O conceito ao qual essa ação se refere é o de

- (A) eficácia.
- (B) qualidade.
- (C) economia.
- (D) eficiência.
- (E) correção.

Gabarito

01.A / 02.A / 03.C / 04.C / 05.E / 06.D

Comentários

01. Resposta: A

As habilidades conceituais são necessárias para todos os administradores, mas substanciais aos que fazem parte do nível estratégico, ou seja, da Alta Administração, pois essas habilidades requerem o raciocínio rápido e eficiente, úteis principalmente para a tomada de decisão. É a capacidade de ter uma visão sistêmica, um olhar crítico e perceber como é a dinâmica de uma organização, como é estruturada, organizada - em outras palavras, é enxergar a relação que cada área estabelece entre si.

02. Resposta: A

Habilidades Técnicas são as habilidades ligadas à execução do trabalho, e ao domínio do conhecimento específico para executar seu trabalho operacional.

Habilidades Humanas são as habilidades necessárias para um bom relacionamento.

Habilidades Conceituais são as habilidades que mantêm a visão da organização como um todo, influenciando diretamente no direcionamento e na Administração da empresa.

03. Resposta: C

Chiavenato descreve cinco tipos de recursos empresariais, a seguir:

1) Recursos Materiais: são os recursos físicos utilizados nas realizações das atividades empresariais.
Ex.: Máquinas, ferramentas, edifício etc.;

2) Recursos Financeiros: são os recursos que financiam as operações da empresa. Ex.: Fluxo de caixa;

3) Recursos Humanos: são os conjuntos de colaboradores, capital intelectual que opera as atividades.
Ex.: Diretores, supervisores etc.;

4) Recursos Mercadológicos: meios utilizados para entrar em contato com o ambiente externo, abrangem controle de qualidade, propagandas, análise de mercado, pontos de distribuição, etc.;

5) Recursos Administrativos: é a gestão utilizada pela empresa, abrange o planejamento, organização, direção e controle. Integrando ainda, os outros recursos empresariais.

04. Resposta: C

Cadeia de comando, também chamada de cadeia escalar, é a linha de autoridade formal em uma organização. Ela pode ser observada no organograma da organização, o qual identifica os papéis de cada indivíduo e quem deve responder a quem dentro da estrutura organizacional. A cadeia de comando é a definição formal do sentido da comunicação e responsabilidade de cada indivíduo da organização.



05. Resposta: E

As funções organizacionais são as tarefas especializadas que as pessoas e os grupos executam para que a organização opere (operações), marketing, pesquisa e desenvolvimento, finanças, contabilidade, administração de materiais, logística e recursos humanos.

06. Resposta: D

A Eficácia, é saber fazer o certo, já a eficiência que no caso é a alternativa certa, é fazer certo a coisa certa, ou seja, ela se refere aos fins, os objetivos e resultados a serem alcançados pela empresa, significa a capacidade de realizar um objetivo ou resolver um problema, capacidade de se chegar aos resultados.

MARKETING¹⁶³

O conceito de marketing está ligado a um conjunto de ações mercadológicas que envolvem estudos dos mercados, produtos, promoções, publicidades, preços, pontos de venda, tendo como retorno recursos financeiros e clientes satisfeitos.

Marketing pode ser definido como a área do conhecimento que “engloba todas as atividades concernentes às relações de troca, orientadas para a satisfação dos desejos e necessidades dos consumidores, visando alcançar determinados objetivos da organização ou indivíduo e considerando sempre o meio ambiente de atuação e o impacto que estas relações causam no bem-estar da sociedade”¹⁶⁴.

De uma forma geral e simplista pode-se afirmar, de acordo com Kotler (2000), que marketing é um processo social por meio do qual pessoas e grupos de pessoas obtêm aquilo de que necessitam e desejam por meio da criação, oferta e troca de produtos e serviços.

Marketing é uma via de duas mãos entre o mercado e as organizações, em que estas buscam no mercado informações sobre seus desejos e necessidades, recebendo como retorno, nesta primeira fase, as informações.

Como passo seguinte, as organizações passam a oferecer ao mercado os produtos e serviços de acordo com os desejos e necessidades dos clientes, tendo como retorno recursos financeiros e clientes satisfeitos.

“O trabalho de marketing é converter necessidades sociais em oportunidades rentáveis.” - Frase do autor Philip Kotler.

O escopo do Marketing

O marketing é visto como a tarefa de criar, promover e fornecer bens e serviços a clientes, sejam estas pessoas físicas ou jurídicas. Isto é, os profissionais de marketing envolvem-se no marketing de bens, serviços, experiências, eventos, pessoas, lugares, propriedades, organizações, informações e ideias¹⁶⁵.

Bens tangíveis ou produtos constituem a maior parte do esforço de produção e marketing da maioria dos países. Nos países em desenvolvimento, os bens – principalmente alimentos, commodities, itens de vestuário e habitação – são o sustentáculo da economia.”

Serviços são intangíveis. Uma proporção cada vez maior das atividades organizacionais se concentra na produção de serviços. Muitas ofertas ao mercado consistem em um mix variável de bens e serviços.

As Experiências são intensificadas, uma vez que os clientes são expostos a uma imensa variedade de produtos e serviços.

O Marketing segundo Kotler, tem funções em inúmeros trabalhos, entre diversos citados, está, eventos, onde se apropria de momentos inusitados, tais como feiras, olimpíadas, reuniões, etc.

As Organizações trabalham sistematicamente para construir uma imagem sólida e positiva na mente de seu público. A Marca como propriedade intangível de uma empresa, são títulos de referência ao que está venha representar, por exemplo, o valor da marca Coca-Cola é maior que valor tangível da apropriação.

Na era da Informação, as informações são tão importantes que podem ser produzidas e comercializadas como um produto. As escolas e universidades produzem e distribuem informações, mediante um preço, aos alunos e às comunidades.

LAS CASAS, Alesandre Luzzi, *Marketing de Serviços*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

¹⁶⁵ KOTLER, Philip – *Administração de Marketing* – 10ª Edição, 7ª reimpressão – Tradução Bazán Tecnologia e Linguística; revisão técnica Arão Sapiro. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

Claudio Shimoyama; Douglas Ricardo Zela. *Administração de Marketing*. Coleção Gestão Empresarial

Toda oferta de marketing traz em sua essência uma ideia básica. Produtos e serviços são plataformas para a entrega de algum conceito ou benefício. As empresas empenham-se arduamente na busca da necessidade essencial que tentarão satisfazer.

Dentro deste escopo um conceito essencial é o de valor para o cliente. A equação de valor estará sempre relacionada à diferença entre os benefícios que os clientes percebem em um determinado produto ou serviço e os seus custos.

Isto é, **Custo + Benefício = Valor.**

O marketing como filosofia

Ao considerar a verdadeira visão do conceito de marketing dentro das organizações, verifica-se que, em essência, ela deve se estender por praticamente toda a organização, principalmente para aquelas diretamente relacionadas ao mercado.

Raimar Richers, uma das maiores autoridades em marketing no Brasil, define sua função como sendo simplesmente a intenção de entender e atender o mercado. Pensando desta forma, todas as atividades relacionadas com a busca da satisfação de clientes, sejam eles internos ou externos, têm uma relação direta com os responsáveis pelo marketing.

Se se concentrar nos clientes a principal razão de as empresas existirem, as ações que influenciarão negativa ou positivamente na sua satisfação têm, nos executivos de marketing, seus responsáveis. Sob essa perspectiva, veremos que o marketing representa muito mais do que ferramentas de promoção e vendas; trata-se de uma filosofia dentro das organizações, filosofia esta que tem no cliente a principal razão da existência da organização.

Visão abrangente das tarefas do Marketing

Os profissionais de marketing possuem técnicas para estimular a demanda pelos produtos de uma empresa. Mas, essa é uma visão simplista das atribuições dos profissionais de marketing. Os gerentes de marketing procuram influenciar o nível, a velocidade e a composição da demanda para alcançar os objetivos da organização.

Decisões dos profissionais de Marketing

Os gerentes de marketing precisam tomar inúmeras decisões, que vão desde decisões fundamentais, como que características projetar em um novo produto, quantos profissionais de vendas contratar ou quanto gastar em propaganda, até decisões de menor importância, como o texto e a cor de uma nova embalagem.

Para o trabalho dos profissionais de Marketing, um conceito essencial é o entendimento de mercado consumidor:

Mercado Consumidor

É um termo utilizado quando se refere aos consumidores segmento ou à própria população economicamente ativa de um país que compre ou utilize os produtos de empresas específicas.

Ou seja, todas as pessoas que tenham um poder de compra.

Alguém vende algo, outro alguém precisa deste algo, no momento que ambos se encontram, temos o mercado. Se dissermos que mercado é o ponto de encontro entre oferta e procura, não estamos errados, como também seremos precisos se dissermos que mercado é a relação entre a oferta e a procura.

O consumidor como pessoa física, se preocupa com a aplicação de sua renda ou salário, é individualista. O empreendedor tem o enfoque diferente em relação ao mercado: percebe as necessidades de seus clientes e procura supri-las objetivando a plena satisfação deles. No geral essa interação com o mercado é mais empolgante do que o resultado favorável do empreendimento.

Quando a demanda é negativa, a tarefa do marketing consiste em analisar por que o mercado não gosta do produto e avaliar se um programa de marketing que envolva redesenho do produto, preços mais baixos e promoção positiva pode mudar crenças e atitudes. Já quando a demanda é inexistente, a função do marketing é encontrar meios de ligar os benefícios do produto às necessidades e aos interesses naturais das pessoas.

Se a demanda for latente, a tarefa do marketing é mensurar o tamanho do mercado potencial e desenvolver produtos e serviços que satisfaçam a demanda. No entanto, se a demanda estiver em declínio, o profissional de marketing deve analisar as causas do declínio e determinar se a demanda poderá ser reestimulada com novos mercados-alvo, com mudanças na característica do produto ou com comunicação mais eficazes. A tarefa do marketing é reverter o declínio da demanda por meio do marketing criativo.

Quando a demanda se apresentar irregular, a tarefa de marketing denominada sincromarketing consiste em encontrar meios de mudar o padrão de demanda com a determinação de preços flexíveis, promoções e outros incentivos.” (KOTLER, 2000, p.28)

Se a demanda for plena, a tarefa do marketing consiste em manter o nível de demanda, apesar das preferências mutáveis dos consumidores e da crescente concorrência. A empresa deve manter ou melhorar sua qualidade e medir a satisfação do consumidor regularmente.

Quando a demanda é excessiva, o gerente geral de marketing pode desestimular a demanda total e, para isso, toma atitudes como aumentar preços e reduzir promoções e serviços.

Quando a demanda for indesejada, a tarefa do marketing é fazer com que as pessoas que apreciam determinado produto deixem de consumi-lo, por meio de ferramentas como mensagens amedrontadoras, preços elevados e disponibilidade reduzida. Por exemplo, a demanda por cigarros e bebidas alcólicas.

Orientação das empresas

Cada empresa adota uma estratégia para conseguir vender seus produtos e serviços. A orientação estratégica norteia todos os negócios da empresa e a sua forma de agir diante do mercado e dos seus clientes. Veremos, a seguir, como pode se dar essa diferenciação.

Orientação para a produção

As empresas orientadas à produção tem a visão de que os clientes darão preferência aos produtos que sejam encontrados em qualquer lugar e com preço baixo. Assim, a empresa procura produzir cada vez mais, visando baixar seus preços e colocar seus produtos ou serviços no maior número possível de pontos de venda, para que os clientes os encontrem com facilidade.

Elas não consideram as necessidades e desejos individuais de seus clientes e o fato de que nem sempre o produto mais barato satisfará a todos.

Por exemplo, alguns médicos acreditam que o simples fato de oferecerem seus serviços aos clientes por um preço acessível (via Serviço Público) fará com que estes fiquem satisfeitos com os serviços e estejam dispostos a esperar até que possam ser atendidos. Na realidade, os clientes, de um modo geral, estão completamente insatisfeitos e, na primeira oportunidade em que puderem pagar por um plano de saúde ou uma consulta particular, procurarão um concorrente.

É possível perceber que não há, nesta abordagem, uma preocupação maior com os clientes, seus desejos e suas necessidades.

Orientação para o produto

As empresas orientadas para o produto consideram que os clientes darão preferência aos produtos que oferecerem melhor qualidade, desempenho e benefícios. Nesse caso, a empresa busca produzir produtos que apresentem esses atributos ou características inovadoras. Normalmente esta orientação é seguida por empresas que idolatram seus produtos e de forma alguma pretendem alterá-lo, mesmo que seus clientes demandem um produto diferente.

Alguns fabricantes de máquinas de escrever, por exemplo, demoraram a assimilar a ideia de que seus clientes desejavam computadores. Imaginavam que estes prefeririam suas máquinas, por estas serem mais simples de ser manuseadas. Na realidade, as pessoas estavam mais susceptíveis às facilidades que os computadores ofereciam, mesmo que tivessem que aprender a manuseá-los.

Orientação para as vendas

As empresas orientadas para as vendas adotam o pensamento de que os clientes não decidem, por si só, comprar. Desta forma, a empresa precisa induzi-los a tomar a decisão, caso contrário não haverá a compra.



Diversas empresas adotam esta orientação, e com sucesso. O que ocorre é que elas não estão preocupadas com a satisfação das necessidades dos clientes, e sim com a satisfação das suas próprias necessidades. Muitas vezes, os clientes para quem foi vendido o produto não o desejavam e somente o adquiriram devido à chamada *Venda por Pressão*, o que pode, fatalmente, gerar um *cliente insatisfeito*.

Segundo diversos autores do marketing, um cliente insatisfeito é um inimigo em potencial. Por exemplo, algumas empresas que vendem enciclopédias procuram seus clientes em casa, geralmente à noite, e insistentemente tentam convencê-los a adquirir o produto. Muitas vezes os clientes não estão necessitando do produto, mas são convencidos a comprá-lo. Estas pessoas não ficarão satisfeitas com a compra realizada e, posteriormente, passarão a ser propagandistas negativos da empresa e do produto.

Orientação para o marketing

As empresas orientadas para o marketing guiam-se pela seguinte forma de agir e pensar: procuram inteirar-se do que seus clientes desejam e oferecem exatamente o que eles querem. Fazem isto antes dos seus concorrentes e de forma que os seus produtos se tornem diferentes e atrativos para os clientes. Assim, terão clientes satisfeitos e, tendo clientes satisfeitos, terão clientes fiéis.

De acordo com Kotler (2000), as empresas orientadas para o marketing têm uma preocupação constante com os desejos dos clientes. Quando esses desejos mudam, as empresas procuram evoluir, orientando-se pelo que os clientes querem, buscando formas que possam atendê-los.

Devido à existência de um mercado cada vez mais competitivo no Brasil, as empresas, de uma forma geral, assim como os vários tipos de organização, a exemplo das escolas, precisam estar constantemente preocupados com os clientes.

Se não puderem atendê-los, um concorrente poder fazê-lo, e, então, os competidores serão os vencedores. A grande maioria das pessoas gosta de pizzas, e diversos empresários, conscientes disso, montaram pizzarias. Ocorre que nem sempre as pessoas estão dispostas a ir às pizzarias para saborear seus produtos.

Novamente, procurando atender os clientes, estas empresas ofereceram o serviço de Entrega em Domicílio, conhecido por Disk-Pizza. Agora, contudo, estão diante de um novo problema: os clientes não somente querem pizzas entregues em casa, mas pizzas entregues em casa em no máximo 10 minutos após o pedido. ... um novo desafio, mas aí é uma outra história...

Marketing para o Século XXI

Vamos discutir a evolução do marketing, a qual é constante. Começamos com um histórico mercadológico, relembando a Era Industrial, tempos em que a oferta era menor do que a demanda, tudo que se fabricava era vendido sem nenhum esforço, tudo em série e todo o foco era no produto, os empresários montavam suas operações, fabricavam seus produtos e certamente vendiam todas as quantidades fabricadas. Com o passar do tempo, os processos de fabricação evoluíram, o mercado industrial cresceu e tivemos aceleração na produção, o que certamente gerou gargalos de estoques. Nesse momento foi preciso criar mecanismos para estimular a demanda pelos produtos encalhados, chamamos essa parte da história de Era da Promoção de Vendas. Porém, nesse período, é importante ressaltar que não havia a menor preocupação com o consumidor, não se entendia o consumidor como parte do processo, não se enxergava o consumidor como parte fundamental para existência do produto.

Em paralelo, o consumidor estava experimentando coisas novas, estava deslumbrado com aquilo que a indústria tinha a oferecer, e como todo bom iniciante, não tinha parâmetros, como uma criança que entra numa confeitaria, aceitava qualquer coisa e tudo estava ótimo.

O consumidor aprendeu rápido e tornou-se mais exigente, começando a escolher dentre as opções de mercado disponíveis, a competição pela preferência do consumidor aumentou e neste momento, os executivos começaram a prestar atenção em diversas coisas que podiam influenciar no sucesso de um produto. Tentavam enxergar as necessidades do consumidor, lançando um olhar de fora pra dentro das organizações. Nesse momento as empresas começaram a entender não só as necessidades, como atender os desejos dos consumidores. Era um tempo de mais competitividade.

O que era competição, atualmente, virou hipercompetição, pois temos consumidores de um lado, escolhendo o que é melhor pra eles, com preferências e com uma necessidade de exclusividade e do outro lado temos produtos e serviços disputando sua atenção.

O que vemos por aí são os profissionais buscando um equilíbrio constante no Mix de Marketing. Atender o consumidor tornou-se uma tarefa para profissionais, amadorismo é penalizado com debandadas do mercado. A tarefa de entender o freguês tornou-se complexa. Fazer propaganda e achar que é marketing é inaceitável, sua empresa falar que sua marca é boa não convence.



É necessário criar mecanismos que permitam o relacionamento com o cliente, recolhimento de dados que possam ajudar a entendê-lo. Atualmente, temos muitos produtos e serviços no mercado, o consumidor não quer tudo isso, ele quer o que agrada e mais nada. Abrir um enorme leque de opções na sua frente só vai atrapalhar no processo de decisão, então, nada melhor do que oferecermos aquilo que sabemos que ele está propenso a consumir. Mas para isso, precisamos estudá-lo para criarmos uma sinergia que nos ajude a torná-lo fiel.

Quando você ouve a necessidade, o desejo, atende ao seu consumidor com excelência e se relaciona com ele de forma bilateral você amadurece como marca e começa a estabelecer um posicionamento na cabeça do consumidor. Hoje, num mercado em que tudo se comoditiza rapidamente, qual será o seu diferencial para se manter no mercado? É preciso gerar valor ao produto ou serviço, e isso se dará através de marca.

A evolução do marketing exposta, deu-se em função das mudanças existentes na sociedade e teve como objetivo destacar a empresa na preferência dos consumidores. Como já foi explanada, a forma encontrada pelas empresas para se destacar na preferência dos consumidores tem sido investir num estreitamento do relacionamento entre eles, isso é melhor visto na teoria da era do relacionamento, defendida por Boone e Kurtz, mas também aparece nas evoluções defendidas por Kotler et al e por Gracioso. Para melhorar esse relacionamento, as empresas começaram a criar novas formas de se aproximar do cliente e de promover seus produtos ou serviços de uma forma mais pessoal.

Assim, uma tendência atual no marketing é as empresas utilizarem-se do Marketing Experimental, o qual tem foco nas experiências do consumidor. As experiências são fatos vivenciados pela pessoa e tem relação com os sentidos e os sentimentos da mesma. A empresa, ao atuar na promoção de experiências, torna-se presente e lembrada na vida delas.

Questões

01. (SERGAS - Analista de Marketing – FCC) A gestão de marketing se ocupa, nas organizações, com o conjunto de atividades

- (A) da gestão do relacionamento das organizações com seus clientes.
- (B) de promoção e comunicação de oferta de bens e serviços em um dado mercado.
- (C) relacionadas à venda de produtos e serviços no mercado.
- (D) relacionadas aos processos de troca entre agentes no mercado.
- (E) que estimulam a realização de transações que visam aumentar a lucratividade das empresas.

02. (SERGAS - Analista de Marketing – FCC) Para o profissional de marketing, mercado consumidor é o

- (A) local físico onde ocorrem as transações.
- (B) agrupamento de pessoas que podem e querem adquirir produtos.
- (C) agrupamento de vendedores que atendem aos diferentes clientes.
- (D) agrupamento de profissionais que elaboram os planos de atendimento ao cliente.
- (E) agrupamento de empresas que oferecem produtos.

03. (INMETRO - Pesquisador Tecnologista em Metrologia e Qualidade - Tecnologia e Inovação – CESPE) Considerando o marketing, assinale a opção correta.

(A) O marketing está em constante evolução, desde os conceitos de marketing mix e segmentação de mercado dos anos 40 do século passado até a década de 2000, com o marketing experiencial, com foco nas sensações e experiências que os produtos e serviços podem proporcionar.

(B) O conceito de ciclo de vida do produto está relacionado apenas ao produto do composto de marketing.

(C) O marketing de serviço é o mesmo que aquele aplicado a bens tangíveis.

(D) As estratégias de marketing podem ser consideradas como permanentes e não variam em função das contingências.

(E) O ciclo de vida do produto é sempre determinado pelo mercado.

04. (SERGAS - Analista de Marketing – FCC) Um dos conceitos centrais à administração de marketing é gestão do valor para o cliente. De acordo com a Teoria do Marketing, "valor" é a

(A) diferença entre as percepções do cliente quanto aos benefícios de aquisição e uso de produtos e serviços, em relação aos custos e sacrifícios nos quais eles incorrem para obtê-los.

(B) diferença entre o custo de produção de um produto ou serviço ofertado no mercado e o preço pago pelo cliente.

(C) percepção de qualidade expressa em unidades monetárias para aquisição de determinado produto ou serviço no mercado.

(D) conexão entre os diferentes elos de um sistema de marketing, desde a qualidade da matéria prima para a produção do produto ou serviço, até sua disponibilização em canais de distribuição.

(E) percepção de qualidade de uma determinada oferta, considerando-se seus benefícios tangíveis, isto é, benefícios físicos e experienciais proporcionados.

05. (IF Farroupilha – RS - Assistente em Administração – FCM) Uma orientação da empresa, em relação ao mercado, sustenta que os consumidores dão preferência a produtos que ofereçam qualidade e desempenho superiores ou que tenham características inovadoras, é chamada de orientação para

(A) produto.

(B) vendas.

(C) produção.

(D) marketing.

(E) marketing holístico.

06. (JUCEPAR – PR - Administrador – FAU/2016) O processo que, planeja e executa concepções, preços, promoções e distribuição de ideias, bens e serviços, organizações de eventos para criar trocas que venham a satisfazer objetivos individuais e organizacionais é conhecido por:

(A) Logística.

(B) Finanças.

(C) Projetos.

(D) Recursos Humanos.

(E) Marketing.

Gabarito

01.D / 02.B / 03.A / 04.A / 05.A / 06.E

Comentários

01. Resposta: D

A palavra-chave para entender o conceito de marketing é TROCA. O próprio conceito de Philip Kotler evidencia este termo: "Marketing é um processo social, no qual indivíduos ou grupos obtêm o que necessitam e desejam através da criação, oferta e troca de produtos de valor com os outros. "O foco do Marketing é a troca de artigos que possuam valor para os consumidores e demais partes interessadas da empresa. Assim temos que:

Troca - Processo envolve as transações voluntárias e recíprocas entre duas ou mais partes.

Valor - São os benefícios que se atribuem e percebem em relação aos custos envolvidos. Veja que é algo além do valor monetário.

02. Resposta: B

Mercado consumidor é um termo utilizado quando se refere aos consumidores segmento ou à própria população economicamente ativa de um país que compra ou utiliza os produtos de empresas específicas.

03. Resposta: A

De fato, o marketing está em constante evolução. Conceitos já tradicionais como marketing mix e segmentação de mercado passam a dividir espaço com novos conceitos como marketing experimental. O Marketing Experimental tem foco nas experiências do consumidor. As experiências são fatos vivenciados pela pessoa e tem relação com os sentidos e os sentimentos da mesma. A empresa, ao atuar na promoção de experiências, torna-se presente e lembrada na vida delas.

04. Resposta: A

A equação de valor estará sempre relacionada à diferença entre os benefícios que os clientes percebem em um determinado produto ou serviço e os seus custos. Isto é, $\text{Custo} + \text{Benefício} = \text{Valor}$. "O valor reflete os benefícios e os custos tangíveis e intangíveis percebidos pelo consumidor. (...) uma combinação de qualidade, serviço e preço" - Philip Kotler & Kevin Lane Keller - Administração de Marketing - 12ª edição - Pg 23.

05. Resposta: A

As empresas orientadas para o produto consideram que os clientes darão preferência aos produtos que oferecerem melhor qualidade, desempenho e benefícios. Nesse caso, a empresa busca produzir produtos que apresentem esses atributos, desempenho ou características inovadoras.

06. Resposta: E

O conceito de marketing está ligado a um conjunto de ações mercadológicas que envolvem estudos dos mercados, produtos, promoções, publicidades, preços, pontos de venda, tendo como retorno recursos financeiros e clientes satisfeitos.



Legislação: Conceitos Básicos da Educação Nacional contidos na LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada e todas as Leis que alteram a LDB 9394/96. Direitos e Deveres da criança e do adolescente previstos na Lei 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente atualizado. Todas as Leis que alteram a Lei 8069/90. Pareceres CNE/CEB.

Prezado(a) Candidato(a), os conteúdos deste tópico já foram requisitados e trabalhados nesta mesma apostila. Portanto, evitando repetições e redundâncias, os mesmos não serão novamente aqui abordados.