

MENSAGEM

REVISTA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

2006 a 2012



Fortaleza – 2013



GOVERNADOR
Cid Ferreira Gomes

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – DIREÇÃO SUPERIOR

Edgar Linhares Lima – Presidente

Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira – Vice-Presidente

Sebastião Valdemir Mourão – Presidente da Câmara da Educação Básica

Samuel Brasileiro Filho – Presidente da Câmara da Educação Superior e Profissional

GERÊNCIA SUPERIOR

Raimunda Aurila Maia Freire – Secretária Executiva

CONSELHEIROS TITULARES 2012

Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira

Ana Maria Nogueira Cruz

Carlos Alberto Barbosa de Castro

Edgar Linhares Lima

Francisco Assis Bezerra da Cunha

Henry de Holanda Campos

José Batista de Lima

José Marcelo Farias Lima

José Nelson Arruda Filho

Maria Luzia Alves Jesuíno

Maria Palmira Soares de Mesquita

Nohemy Rezende Ibanez

Orozimbo Leão de Carvalho Neto

Samuel Brasileiro Filho

Sebastião Teoberto Mourão Landim

Sebastião Valdemir Mourão

Selene Maria Silveira Penaforte

Vicente de Paula Maia Santos Lima

SUPLENTE

Raimunda Aurila Maia Freire

Lúcia Maria Beserra Veras

Tália Fausta Fontenele Moraes Pinheiro

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

**SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Renê Teixeira Barreira

COORDENADOR EDITORIAL E ORGANIZADOR

Sebastião Valdemir Mourão (CEE, UECE)

CONSELHO EDITORIAL

Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira (UECE, CEE)

Ana Maria Iório Dias (UFC)

Guaraciara Barros Leal (SEDUC)

Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)

José Batista de Lima (CEE, ACL)

Lindalva Pereira Carmo (UECE)

Marcondes Rosa de Sousa (UFC, UECE)

Meirecele Calíope Leitinho (UECE)

Nohemy Rezende Ibanez (CEE, SEDUC)

Raimunda Aurila Maia Freire (CEE)

Sebastião Teoberto Mourão Landim (UFC, CEE)

Sebastião Valdemir Mourão (CEE, UECE)

Selene Maria Silveira Penaforte (FA7, CEE)

Tália Fausta Fontenele Moraes Pinheiro (CEE)

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Rua Napoleão Laureano, 500 – Fátima

CEP 60411-170 – Fortaleza-CE

Copyright © 2013 Sebastião Valdemir Mourão

Capa e Editoração Eletrônica Premiús Editora

Revisão de Artigos Sebastião Valdemir Mourão

Revisão Rejane Nascimento

Impressão e Acabamento



Rua Antônio Pompeu, 1705 – Centro
CEP 60040-001 – Fortaleza – CE
Fone: (85) 3214.8181 – Fax: (85) 3214.8182
comercial@premiuseditora.com.br
www.premiuseditora.com.br

Filiada à



ASSOCIAÇÃO CEARENSE DOS ESCRITORES



Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil
Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na fonte (CIP)

Revista do Conselho de Educação do Ceará,

nº 18 (2006-2012)

Mensagem/organizada por Sebastião

Valdemir Mourão. - Fortaleza: Premiús, 2013.

(Dados retirados do nº 18 da revista)

p. 292

ISBN 978-85-7564-667-0

1.Educação. 2. Orientações para a Educação. I. Mourão, S.V.

CDU 37(05)



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	---

ARTIGOS

Ouidoria e Cotidiano Escolar:

Autonomia, Fragilidades, a quem recorrer?	13
---	----

O Projeto Político-Pedagógico como Base de Formulação do Currículo	26
---	----

O Gestor Escolar e a Educação Infantil de Qualidade:

Uma Experiência de Formação em Serviço	46
--	----

A Gestão da Escola e as Mudanças Necessárias no Processo de Inclusão Escolar:

Relato de uma Experiência	60
---------------------------------	----

Conselho Municipal:

O Guardião da Educação dos Municípios em Regime de Colaboração	81
--	----

Estudos de Recuperação:

Uma Ilusão Pedagógica	91
-----------------------------	----

Por um Paradigma Centrado na Ação Comunicativa	94
---	----

O Ensino de Português	107
------------------------------------	-----

A Experiência do Ceará na Implantação de Novas Tecnologias para a Gestão do Credenciamento de Escolas, Autorização e Reconhecimento de Cursos	112
--	-----

RESOLUÇÕES

Resoluções Nº 414/2006 Exercício de Direção	127
Resoluções Nº 416/2006 Cultura Afro-brasileira	130
Resoluções Nº 417/2006 Língua Espanhola	135
Resoluções Nº 422/2008 Filosofia e Sociologia	137
Resoluções Nº 426/2008 Escola do Campo	140
Resoluções Nº 427/2008 Altera CEC 414/2006	146
Resoluções Nº 428/2008 Escolas Extintas	148
Resoluções Nº 435/2012 Equivalência de Estudos	151
Resoluções Nº 436/2012 Educação Especial	155
Resoluções Nº 437/2012 Inclusão de Nome Social	168
Resoluções Nº 438/2012 EJA	170

Resoluções N° 439/2012	
Credenciamento das Universidades	186
Resoluções N° 439/2012	
Anexo I	193
Resoluções N° 439/2012	
Anexo II	195

PARECERES

Parecer N° 0303/2008	
Habilitação de Professores	199
Parecer N° 0426/2008	
Autorização Temporária	206
Parecer N° 0428/2008	
Horas-aula	213
Parecer N° 0451/2008	
Controle de Frequência	217
Parecer N° 0576/2008	
Implantação de Filosofia e Sociologia	219
Parecer N° 0011/2009	
Formação do Diretor Escolar	223
Parecer N° 0045/2009	
Condições Especiais para Vestibular	227
Parecer N° 0298/2009	
Ingresso no Magistério	234
Parecer N° 0362/2009	
Admissão de Professor Normalista	244

Parecer N° 0429/2009	
Falta de Professor e Reposição de Aula	249
Parecer N° 0507/2009	
Conceituação de Dia Letivo	252
Parecer N° 0160/2010	
Certificação de Aprovados no ENEM	258
Parecer N° 0172/2010	
Certificação com Aprov. Parcial no ENEM.....	265
Parecer N° 0316/2010	
Habilitação para Espanhol, Inglês... ..	269
Parecer N° 0480/2010	
Escolas Especiais no Sistema de Ensino	274
Parecer N° 0516/2010	
Autorização para Lecionar Espanhol	281
Parecer N° 0521/2010	
CME e Envio de Processos ao CEE	283
Parecer N° 0522/2010	
Carga Horária Mínima da Educ. Infantil	285



APRESENTAÇÃO

A Revista Mensagem é a publicação impressa oficial do Conselho Estadual de Educação (CEE), antes Conselho de Educação do Ceará (CEC).

Esta, que é a de número dezoito, é a primeira em nossa gestão como Presidente deste Conselho. Nela, encontramos artigos de conselheiros e de outras pessoas que têm alguma ligação com CEE ou com a educação em si. Encontramos, ainda, resoluções de destaque e pareceres que dizem respeito à vida escolar de alunos, à vida profissional de professores e gestores de escolas, além de algo que diz respeito a instituições escolares.

É de bom alvitre que as escolas a recebam, ou pelo menos que a consultem em nosso *site*, para que, sempre que precisarem, consultarem sobre assuntos do dia a dia da escola e de seus profissionais.

Procuraremos tornar mais frequente esta publicação, a fim de alcançar aqueles que se preocupam com a educação de nosso Estado, fazendo o Conselho Estadual de Educação mais próximo da comunidade educacional do Estado do Ceará.

Será de bom grado que os Conselheiros, os Conselhos Municipais, a UNCME e a UNDIME procurem participar com artigos na próxima revista, que deverá ser publicada ainda neste ano de 2013.

Edgar Linhares Lima
Presidente do CEE



*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprende-
mos sempre.*

Paulo Freire.

MENSAGEM

REVISTA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

ARTIGOS

47
Anos

*O homem não é nada além daquilo que a
educação faz dele.*

Oscar Wilde.

OUVIDORIA E COTIDIANO ESCOLAR: AUTONOMIA, FRAGILIDADES, A QUEM RECORRER?

Aurila Maia Freire¹

Sandra Gomes²

Germania Furtado³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo contextualizar historicamente o papel da ouvidoria no Brasil, no Ceará e no Conselho Estadual de Educação-CEE, explicitando sua finalidade como instrumento de gestão no cotidiano escolar. Para tanto buscou-se subsídios na literatura referente ao papel da ouvidoria no Brasil e no Ceará, realizando uma abordagem comparativa entre o que preconiza a escola em seu Projeto Político Pedagógico-PPP e o que é efetivado, tudo isso demonstrado mediante o estudo das manifestações realizadas junto à ouvidoria do CEE.

Palavras-chave: Ouvidoria; Projeto Político-Pedagógico; Cotidiano Escolar.

INTRODUÇÃO

Há mais de vinte anos, o povo brasileiro vivencia um processo de redemocratização, sucedido após um longo tempo de governos ditatoriais que, pela sua natureza, mantinham a população bem afastada dos centros de poder e do acesso às informações.

Com a Constituição de 1988, dentre os vários direitos postos à disposição do cidadão, o acesso à informação tornou-se um dos insumos básicos ao exercício da cidadania, oportunizando a geração de resultados

1 Ouvidora do CEE – Guardada em Pedagogia pela UECE, Pós-graduada em Planejamento e Gestão Educacional.

2 Ouvidora da CGE – Graduada em Administração, MBA em Recursos Humanos na FGV.

3 Pós-doutoranda em Ciências da Educação.



positivos em prol da coletividade, assim como, o atendimento aos princípios constitucionais da legalidade, publicidade, impessoalidade, moralidade e eficiência. (CF Art.37).

Nesse contexto, a ouvidoria agora se solidifica como instrumento de participação e de cidadania, na medida em que através de sua atuação se consolida a cultura democrática, beneficiando a abertura das instituições, sejam públicas ou privadas. Este novo limiar é viabilizado pela oportunidade constante de aperfeiçoamento e melhoria dos serviços prestados, além da criação de um espaço legítimo para pleitear direitos.

Para tanto, o presente artigo consiste abordar a importância da ouvidoria como um espaço onde o cidadão pode manifestar suas insatisfações quanto aos serviços prestados por instituições de ensino no Estado do Ceará, cuja autonomia e as fragilidades do dia a dia, sinalizam uma prática educacional em descompasso com as teorias incorporadas nos Projetos Políticos Pedagógicos-PPP de nossas escolas.

Na sequência do texto, expomos de forma sintética, a delimitação do estudo do que se refere ao conceito de ouvidoria e apresenta dados pertinentes às manifestações recebidas pela ouvidoria do CEE, onde as principais demandas refletem o desconhecimento sobre a legislação de ensino que refletem autoritarismo e procedimentos inadequados adotados por gestores, professores e mantenedores de algumas escolas do Estado do Ceará. Uma análise mais detalhada, contudo, não teria lugar nos limites deste texto, para tanto, foram selecionados apenas alguns casos ilustrativos.

O que é a Ouvidoria

Ouvidoria é oriunda do termo *Ombudsman* (*ombuds* = representante; *man* = homem). O conceito de Ouvidoria surgiu na Suécia, em 1809, quando o parlamento elegia uma pessoa, o *Ombudsman*, para atuar como defensor dos interesses do povo, servindo como uma ponte entre o Governo e a população.

A palavra Ouvidoria tem, basicamente, o mesmo significado de *Ombudsman*: representante do povo. A diferença entre as duas palavras



está no tipo de relação. O *ombudsman* representa o cliente e está ligado às instituições privadas, já o ouvidor defende o cidadão e está relacionado às instituições públicas.

Tem como papel principal assegurar os direitos do cidadão, responder com clareza as informações solicitadas, orientar como proceder para solucionar o problema; e a partir das manifestações do público, melhorar a qualidade do atendimento.

É, portanto, um poderoso instrumento para a transformação institucional permanente, favorecendo mudanças e ajustes em suas atividades e processos, em sintonia com as demandas da sociedade, ou seja, um caminho efetivo na busca da qualidade, da transparência e da cidadania.

As ouvidorias podem e devem atuar como instrumento de apoio ao planejamento do órgão ao qual se vinculam, pois são canais privilegiados de informação devido ao seu relacionamento com a população que, a partir de alguma necessidade concreta de ação do Estado, não encontrou tratamento adequado pelas vias normais da estrutura burocrática.

E essa relação do cidadão com o órgão ouvidor pressupõe a consciência do direito e do papel proativo na busca de uma solução individualizada que, tratada pela Ouvidoria, passa a ser uma solução institucionalizada, beneficiando a coletividade.

Ouvidorias públicas no Brasil

A ouvidoria no Brasil é conhecida desde o período colonial. Em 1549, Tomé de Sousa nomeou o primeiro Ouvidor-Geral do Brasil, Pero Borges. Todavia, sua função era de representar a administração da justiça real portuguesa, atuando como o juiz de hoje em nome do rei. Fica claro que o conceito colonial para o termo ouvidor diverge do instituto sueco, bem como do empregado modernamente no Brasil.

A primeira ouvidoria pública no Brasil foi a de Curitiba, em 1986. As ouvidorias no Brasil, em sua maioria, são instituídas pelas próprias organizações e seus ouvidores vinculados ao executivo, em uma ligação hierárquica, muitas vezes na busca da modernização ou eficiência administrativa.



As ouvidorias brasileiras não possuem um modelo único, distinguem-se do *ombudsman*, em relação à autonomia de seu dirigente, sua localização institucional, competências e modos de seleção. Pontua-se a Ouvidoria de Santos, instituída em 1994, como a que mais se aproxima do modelo *ombudsman* sueco. (LYRA, 2004).

A Ouvidoria no Estado do Ceará

As ações definidas para a área de ouvidoria no Estado do Ceará tiveram como orientação principal garantir o acesso e a participação do cidadão no desempenho do serviço público estadual.

Com a implantação da Rede de Ouvidorias como um dos canais facilitadores do registro de reclamações, críticas, sugestões e ou elogios, surgiu a necessidade de um instrumento regulamentador que promovesse a transparência, a ética e o acompanhamento do desempenho dos ouvidores, bem como o fortalecimento da Rede junto ao Governo do Estado.

Buscando garantir a uniformidade dos processos e procedimentos administrativos nas ouvidorias foi instituído o Decreto nº 30.474, de 30 de abril de 2011, que criou o Sistema Informatizado de Ouvidoria-SOU.

A Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado-CGE, órgão gestor do Sistema de Ouvidoria, preocupado em padronizar e melhorar o atendimento ao cidadão, propôs ao Poder Executivo, a criação do Decreto nº 30.938, de 10 de julho de 2012, visando a implementação de modelos, perfil de profissionais aptos para intermediar os conflitos existenciais entre governo e sociedade.

O Ouvidor

De forma geral, identifica-se o Ouvidor como um representante do cidadão, portanto, alguém a quem cabe zelar pelos seus legítimos interesses perante as instituições públicas em que atua.



Cabe inicialmente ao Ouvidor analisar a origem da manifestação do cidadão, no intuito de verificar se a reclamação, crítica, sugestão ou denúncia procedem, a fim de avaliar o atendimento prestado pela organização.

É fundamental que o ouvidor tenha sensibilidade, empatia e conhecimento para atender ao cidadão com qualidade, orientando como a pessoa deve proceder, caso ele não possa atender a sua solicitação.

Às vezes as informações são reservadas e o Ouvidor tem a obrigação de obedecer ao sigilo dos dois lados e, assim, com as áreas competentes, deve elaborar a resposta correta para o cidadão e, sobretudo, buscar a solução, dentro da organização, para a sua questão.

A ouvidoria no Conselho Estadual de Educação e sua relação com o Projeto Político Pedagógico das Escolas-PPP

Na ouvidoria do Conselho Estadual de Educação do Ceará-CEE, o dia a dia nos pode desejar uma expressiva leitura da realidade de nossas escolas, particulares e públicas.

O cotidiano escolar que nos chega fragmenta-se com problemas, onde se misturam os papéis de instância administrativa, pedagógica, de tribunal de pequenas causas e de ouvidoria, que desempenha o CEE. Coisas simples, umas; graves, outras. Todas a exigir solução imediata.

A Ouvidoria do Conselho de Educação é o “balcão” recente para recepção dos problemas educacionais. E, por causa dele, podemos dizer que muito da liturgia cartorial, tradicional nos conselhos de educação, emainou-se. Hoje, muito se resolve, num ritual sumário e simples, informal às vezes, nessa instância, o que culminou, inicialmente, com a implantação de dois sistemas: Controle de Acompanhamento de Processos-CAP e Sistema de Ouvidoria-SOU, ambos implantados pelo Governo do Estado.

“Balcão”, dissemos. Um lugar onde os problemas chegam vivos e “ao vivo”. Queixas muitas, que fazem da Ouvidoria um autêntico muro das lamentações, a revelar, na maioria das vezes, o lado “ruim” de nosso “mundo” escolar (educação básica e ensino superior).



A maior parte do tempo é dedicada ao atendimento às questões trazidas pelos usuários, às consultas (presenciais, por telefone, *e-mail* e, agora, *internet*), às solicitações e aos pedidos de orientação sobre os mais diversos assuntos. Entre os mais frequentes, estão os relacionados com o credenciamento das instituições educacionais, o processo de autorização e reconhecimento dos cursos, a transferência de alunos, o pagamento da anuidade escolar e os problemas gerados com a inadimplência, a implantação de bibliotecas escolares, a denúncia de escolas e faculdades fantasmas ou irregulares, ditas algumas “à distância” ou “fora de sede” e coisas assim.

É um cotidiano, o da Ouvidoria, onde as emoções mesclam-se com o apressamento das questões levantadas, onde o imediatismo das soluções, ditadas, ao mais das vezes, pelo falar mais alto da dor e dos interesses individuais, despregam-se do quadro mais amplo do coletivo.

Para quem o observa de fora, é um autêntico “mercado persa”, onde múltiplos e confusos fatos sinalizam uma prática educacional em descompasso com as teorias incorporadas nos “projetos pedagógicos”, nos regimentos e peças do *marketing* de nossas escolas.

O Projeto Político Pedagógico é a Identidade da Escola, sem ele não há razão, sentido para definir as ações educativas as características necessárias para que as escolas cumpram seus propósitos e intenções.

Para Libâneo (2004), é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Na verdade, o projeto político-pedagógico é a expressão da cultura da escola com sua (re)criação e desenvolvimento, pois expressa a cultura da escola, impregnada de crenças, valores, significados, modo de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração.

Quando nos referimos ao termo **político**, é porque entendemos que toda ação pedagógica é, também, uma ação política, não no sentido de uma doutrina ou partido, mas no sentido da busca do bem comum e coletivo.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no artigo 15, concedeu à escola **progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira**.

Ter autonomia significa construir um espaço de liberdade e de responsabilidade para elaborar seu próprio plano de trabalho, definindo seus rumos e planejando suas atividades de modo a responder às demandas da sociedade, ou seja, atendendo ao que a sociedade espera dela. A autonomia permite à escola a construção de sua identidade e à equipe escolar uma atuação que a torna sujeito histórico de sua própria prática.

Dessa forma, essa é uma exigência legal que precisa ser transformada em realidade por todas as escolas do país. Entretanto, não se trata apenas de assegurar o cumprimento da legislação vigente, mas, sobretudo, de garantir um momento privilegiado de construção, organização, decisão e autonomia da escola. Por isso, é importante evitar que essa exigência se reduza a mais uma atividade burocrática e formal a ser cumprida.

Um projeto político-pedagógico voltado para construir e assegurar a gestão democrática se caracteriza por sua elaboração coletiva e não se constitui em um agrupamento de projetos individuais, ou em um plano apenas construído dentro de normas técnicas para ser apresentado às autoridades superiores.

Toda escola deve ter definidos, para si mesma e para sua comunidade escolar, uma identidade e um conjunto orientador de princípios e de normas que iluminem a ação pedagógica cotidiana.

O PPP é diferente de plano pedagógico. É um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planos, por isso, envolvem diretrizes mais permanentes, que abarcam fundamentos subjacentes à educação:

- Fundamentos ético-políticos: valores pessoais, morais e étnicos...
- Fundamentos epistemológicos: teorias sobre a construção do conhecimento
- Fundamentos didático-pedagógicos: proposta pedagógica da escola



Dessa forma, o projeto orienta a prática de produzir uma realidade. Para isso, é necessário inicialmente conhecer essa realidade. Em seguida reflete-se sobre ela, para só depois planejar as ações para a construção da realidade desejada. É imprescindível que, nessas ações, estejam contempladas as metodologias adequadas para atender às necessidades sociais e individuais dos educandos.

A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico.

Infelizmente, nos deparamos com algumas situações que fogem das teorias expressas no PPP. São pais a reclamar de escola particular que colocou os alunos, em castigo, de joelhos, ao sol, na quadra de esportes, por não haver comprado uma cartela de bingo para ajudar nas obras da escola. Alunos e pais a reclamar de indevidas taxas da escola. Alunos e pais a reclamar de indevidas taxas cobradas para emissão de guias de transferência, recuperação e certificados. Do acúmulo de 5 ou mais provas num dia só. É a aluna a queixar-se de suspensão só porque trocou de carteira, pediu uma caneta do colega emprestada ou conversou na sala de aula, dentre outros.

Existem demandas, simples que poderiam ser resolvidas na escola, acarretando descabidas penas. Abuso de autoridade cometida num contraponto à inadimplência do pagamento da mensalidade (retenção de documentos, proibição ao aluno de assistir a aulas e coisas do gênero). Cobrança de material escolar indevido, aí incluídos artigos como higiênico, cartucho para computador; etc.

Dramas, e quadros prosaicos: aluna de escola confessional, prejudicada nos exames porque viu-se flagrada a portar livro de outra religião. Mãe revoltada porque o filho teve entrada barrada na escola porque a farda ostentava um tom de azul com o qual não concordava o olhar implícante da secretária. Crianças, na alfabetização, reprovadas ao arrepio da lei. Crianças, em uma mesma escola, sexualmente assediadas por outras maiores. Drogas, gangues, tribos, ameaças de morte. Castigos. Tradicionais castigos: “*Criança que não fizer o dever vai para a cadeira do bobo!*”



Crianças chamadas de Satanás porque conversou em sala de aula; Criança de 5 anos ameaçada que sua *boca será costurada com linha e agulha* se continuar conversando na aula;

O gráfico a seguir representa o número de demandas registradas na ouvidoria do Conselho Estadual de Educação no período de janeiro a dezembro de 2012, totalizando 4.507 (quatro mil quinhentas e sete) manifestações

GRÁFICO – 1 - TOTAL GERAL DAS DEMANDAS ATENDIDAS PELA OUVIDORIA POR NATUREZA DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2012

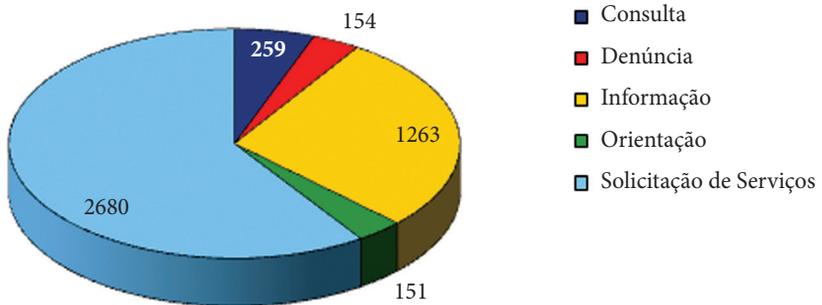


GRÁFICO – 2 - ASSUNTOS MAIS DEMANDADOS DE JANEIRO A DEZEMBRO DE 2012

O Gráfico abaixo apresenta os assuntos mais demandados: a) informações finalizadas no próprio atendimento referentes à normatização, legislação de ensino assim como normas para credenciamento de instituições escolares, autorização e funcionamento de cursos da educação básica (compreendendo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação profissional, educação a distância, educação indígena, educação especial e outros). b) solicitações de serviços refere-se a procedimentos que geram encami-



nhamentos diversos; c) denúncias são acusações contra o descumprimento de normas, preceitos legais e princípios éticos estabelecidos, abusos de autoridade.

Destacamos, no gráfico abaixo, os dez assuntos mais recorrentes no período de janeiro a dezembro de 2012, que culminaram com a abertura de processos.

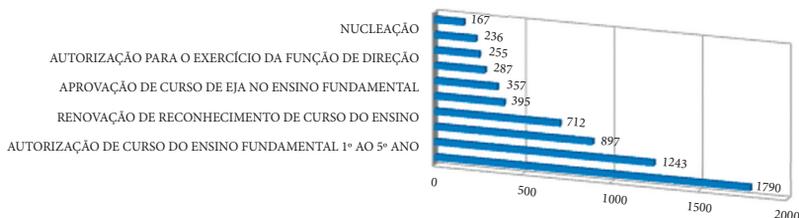
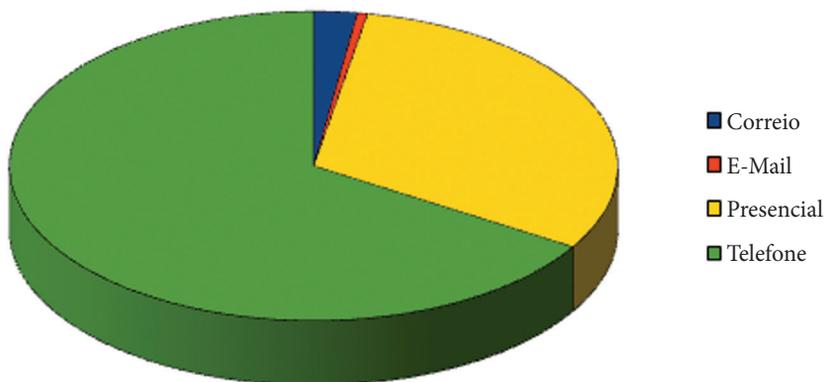


GRÁFICO – 3 - DEMANDAS POR CANAL DE ATENDIMENTO:



É importante esclarecer que todas as demandas, no total de 4507 (duas mil, quinhentas e sete), solicitadas a este Conselho Estadual de Educação foram devidamente atendidas.

“Uma relação mal resolvida entre escola, família e sociedade” — diagnosticada pelo Prof. Marcondes Rosa, ex-presidente do CEE. Por isso, o Conselho intensifica seu diálogo com esse tripé, por meio de uma série de meios, que vão dos opósculos (a Coleção *Vida e Cidadania*) à Internet e os meios de comunicação de massa.



Os maiores problemas parecem ter um calendário. Eles se agudizam os meses de abril, agosto, dezembro e janeiro, quando a procura e o atendimento se fazem mais intensos.

Um dia passado no torvelinho da ouvidoria nos toma de corpo e alma, por inteiro. É um varejo tenso e, por vezes, repetitivo. Conforta-nos, no entanto, a esperança de que, pouco a pouco, a autonomia da comunidade escolar se vá fortalecendo e, com isso, esse tipo de problemas se vá apagando. Esperança de que, com a participação das instâncias envolvidas no projeto escolar, sejam resolvidos os pequenos e os grandes desafios de nossa educação. E que o Conselho de Educação deixe de ser a instância primeira a ser buscada.

CONCLUSÃO

O Conselho Estadual de Educação do Ceará-CEE, no contexto da educação nacional vem assumindo novos desafios, no sentido de adequar as inovações educacionais às políticas públicas que asseguram o direito e o acesso a uma educação de qualidade para toda a população, com promoção e superação das desigualdades sociais. Nesta direção o CEE tem implementado ações que resignifiquem o ensino de crianças, jovens e adultos, numa perspectiva de avanço das políticas de educação, sintonizando-as com as formas contemporâneas de convivência, relação com a natureza, fortalecimento das instituições sociais, produção e distribuição de bens, serviços, informações, conhecimentos e tecnologias.

Neste sentido o CEE tem mantido permanente diálogo com diversos atores e instituições que atuam na implementação das políticas educacionais nos distintos sistemas de ensino. Deste modo, articulação e parceria são estratégias adotadas pela atual gestão, em sintonia com as diretrizes e legislação nacional como preponderantes para nortear os rumos das políticas de educação no Estado, nos Sistemas e redes de ensino.

A ouvidoria do Conselho de Educação tem feito a necessária aproximação com o aluno, a família, a escola e o professor, buscando que as partes se integrem e se harmonizem na estrada doce e tortuosa da vida escolar.



Na verdade, o Conselho Estadual de Educação há de ser o Órgão terminal dos recursos, o “lugar” da norma, da consulta e das grandes deliberações. Enquanto isso não for possível, a Ouvidoria continuará sendo o balcão onde desembocarão os prosaicos problemas de nosso cotidiano escolar. Enquanto isso, iremos tocando, no aguardo de tempo para que o cotidiano escolar, se costure numa configuração reflexiva mais ampla e mais bem definida do perfil dos desafios a enfrentar de nossa educação.

Cabe repensar esse “retrato” sobre as situações esdrúxulas do cotidiano de nosso sistema escolar público e privado, essa fábrica de autoritarismos e ressentimentos. Um sistema cuja débil estrutura resulta do adensamento dessas misérias conjunturais.

Finalmente, torna-se evidente a necessidade de publicação, divulgação da legislação de ensino, dos projetos políticos pedagógicos, das diretrizes curriculares, das atribuições, competências, direitos e deveres da escola, dos professores, da família, dos alunos, bem como, o fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação e das Ouvidorias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Constituição Federal
2. Decreto nº 30.474, de 30 de abril de 2011
3. Decreto nº 30.938, de 10 de julho de 2012
4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)
5. LIBÂNEO, José C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade.** Educar em Revista, Curitiba (PR), n.24, p. 113-147, 2004.
6. _____. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender:** a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004.



7. _____. **El aprendizaje escolar y la formación de profesores en las perspectivas de la psicología histórica-cultural y de la teoría de la actividad.** Revista Pensamiento Educativo, Santiago de Chile - Chile, v. 35, p. 49-77, 2004.
8. _____. **O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação?** Espaço Pedagógico, Passo Fundo (RS), v. 1, n.1, p. 11-33, 2004.

É na educação dos filhos que se revelam as virtudes dos pais.

Confúcio



O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO BASE DE FORMULAÇÃO DO CURRÍCULO

Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga (UECE/UFPE)

Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes (UFPR)

RESUMO

O texto reconhece que a construção de um currículo emancipatório encontra na elaboração coletiva do projeto político-pedagógico suas bases de formulação, ao afirmar a escola como espaço de construção de um projeto alternativo de sociedade. A construção das discussões se serve de uma pesquisa realizada em uma escola confessional do Estado do Rio Grande do Sul e outra em uma escola pública do Estado do Ceará. Ambas as pesquisas tiveram como aporte teórico-metodológico o estudo qualitativo com enfoque etnográfico. Considera que o impacto da construção coletiva do PPP na prática curricular abre espaço para a leitura histórica da política curricular e suas múltiplas relações, tornando possível, além da denúncia de seus limites, o anúncio de realidades que poderão ser criadas em função da ação de seus sujeitos.

Palavras-chave: Currículo; Projeto Político-Pedagógico; Escola Básica.

A título de introdução

O homem é, de um lado, um conjunto de relações sociais e, de outro, o conjunto das suas condições de vida, que lhe possibilitam a fazer ou não determinadas coisas. Para que se torne sujeito cultural, apto a transformar a realidade em que vive, ele necessita apropriar-se dos diferentes tipos de saber culturalmente construídos pela humanidade. Dentre os processos que concorrem para tal está a escolarização.

Subjacente à tomada de decisões no âmbito educacional está a intenção de viabilizar, ou não, a escola pública; uma escola que contribua



para que todos se tornem aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, para o exercício do trabalho (produção técnica e produção cultural) e para a arte de viver humanamente.

Partimos do princípio de que uma condição *sine qua non* para que a escola pública de qualidade aconteça é a existência de vontade política de assegurar uma escola de qualidade na perspectiva da classe trabalhadora. Pressupomos, assim, que a existência de liberdade de ação, a não-vinculação dos que governam a interesses particulares é um princípio básico para que se atinja os objetivos articulados à vontade da maioria da população, como vontade viva e fecunda de contribuir para a sua elevação cognitiva, cultural, espiritual e estética através do ensino e da aprendizagem.

No Brasil, historicamente, observa-se um distanciamento da vontade expressa nos documentos e discursos oficiais de contribuir para a construção dessa escola e o envidamento de esforços para objetivá-la, na expressão da aprendizagem de crianças e jovens, predominando a mera priorização retórica.

Saindo da perspectiva global, país, Brasil, como grande referente e instituidor dos marcos regulatórios, nos remetemos ao espaço local, as escolas. Chama-nos a atenção um fato não raro de observar, nas escolas públicas ou particulares, o silenciamento do corpo docente, direção e técnicos, como educadores, referente à construção de um projeto político-pedagógico que explicita e discuta suas intencionalidades coletivas, frente e junto ao seu tempo e lugar. Comumente, a preocupação com o projeto educacional gira em torno da visão particular de cada docente. De forma coletiva, algumas escolas centram suas preocupações nos conteúdos, outras na estatística de aprovação e/ou reprovação, sem aprofundar a leitura diagnóstica do processo do ensinar e aprender.

Identificar que respostas político-pedagógicas são dadas, no sentido de construir uma escola pública de qualidade, na perspectiva da classe trabalhadora, vem se constituindo nosso objeto de pesquisa, tanto em nível de mestrado como no doutorado, cujo foco é o currículo.

O currículo tem assumido centralidade nas reformas educacionais desencadeadas, nos anos noventa do século passado, sob argumentos em



favor de uma escola pública de qualidade (OLIVEIRA, 2005). Em nosso ponto de vista, a construção que tem como horizonte um currículo emancipatório encontra na elaboração coletiva do projeto político-pedagógico suas bases de formulação, condição *sine qua non* para a (re) afirmação da escola pública como espaço democrático para a construção de um projeto alternativo de sociedade.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) por ser um elemento que aglutina, em espaço micro, as relações (“práticas”) desenvolvidas na sociedade, torna-se um instrumento rico do pensar (“teoria”) e do agir (“processo histórico em ato”) docente/discente/comunidade, tanto para sua reprodução como para sua superação.

Discutir o impacto da construção coletiva do PPP na prática educativa, como materialização do currículo, abre espaço para a leitura histórica da política curricular e suas múltiplas relações, e, parafraseando Freire (1982), torna possível, além da denúncia de seus limites, o anúncio de realidades que poderão ser criadas em função da ação de seus sujeitos.

Para a construção das discussões que desenvolvemos neste artigo, nos servimos de duas pesquisas, uma realizada em uma escola confessional do Estado do Rio Grande do Sul e outra em uma escola pública do Estado do Ceará. Ambas pesquisas tiveram como aporte teórico-metodológico o estudo qualitativo com enfoque etnográfico.

A reafirmação da escola pública: mapeando concepções de homem, de educação e de escola

Esta produção se inscreve na luta pela reafirmação da escola pública. Uma escola que ultrapasse os limites do ler, escrever e contar, que considere o processo dinâmico e contínuo de interação do ser humano com a natureza, com outros homens e consigo próprio, fazendo-o reconstruir-se e buscar a melhor forma de viver. Essa melhor forma de viver pressupõe uma concepção de homem, de sociedade, de educação.

Adotamos a concepção de homem, segundo a qual ele é, de um lado, um conjunto de relações sociais e, de outro, o conjunto das suas con-



dições de vida, que possibilitam a que ele faça ou não determinadas coisas. Essa possibilidade é que dá a medida da liberdade do homem, sendo necessário que ele conheça suas condições objetivas, saiba utilizá-las e queira utilizá-las. Neste sentido, o homem é vontade concreta, isto é, “*aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade*” (GRAMSCI, 1989, p. 47). O homem cria sua própria personalidade, na medida em que: dá uma direção determinada e concreta — racional — ao próprio impulso vital ou vontade; identifica os meios que tornam esta vontade concreta e determinada e não arbitrária; contribui para modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na medida de suas próprias forças e da maneira mais frutífera. Nesta perspectiva,

... o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e elementos de massa — objetivos ou materiais — com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo. (...) Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua ‘humanidade’, a sua natureza humana. (GRAMSCI, 1989, p. 47-8)

A concepção de educação que, a nosso ver, muito contribui para a realização da humanidade dos homens encontra-se fortemente marcada na concepção freireana, segundo a qual, a educação deve estar voltada para a realidade material e a perspectiva que se abre para o ensino é a de que ele seja público, gratuito, universal e obrigatório, tendo em vista a construção do homem integral, completo.

Realizar essa educação pressupõe, segundo Freire (2007), proporcionar aos homens e mulheres possibilidades de superação de suas atitudes ingênuas, mágicas, diante da realidade em que vivem, cabendo buscar formas que os ajudem a assumir atitudes de engajamento social, apostando “num método ativo, dialogal, crítico e criticizado”. (FREIRE, 2007, p. 115).



Afinal, do ponto de vista da escolarização, os diferentes tipos de saber culturalmente construídos pela humanidade não interessam em si mesmos, mas sim, como elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para se tornarem sujeitos culturais e transformarem a realidade.

Na realidade, a educação continua o trabalho da vida,

...instalando-se no domínio eminentemente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. A educação dá continuidade ao desenvolvimento de homens e mulheres, fazendo-os evoluir, tornando-os mais humanos (BRANDÃO, 1982, p. 3).

O nosso desafio, como educadores, é o de contribuir para a superação dessa realidade social e econômica em que alguns podem optar e outros não, quer do ponto de vista da saúde, alimentação, moradia ou educação. Desafio que se configura como resistência e que deve ser enfrentado com trabalho e reflexão, através da socialização do saber. Esse processo de coletivização pode contribuir com a criação de condições para uma vida melhor, sendo dirigida a todos os homens e não a uns poucos eleitos. Deste modo, *“uma escolarização voltada para as camadas populares poderá contribuir para uma correta interpretação da realidade social, auxiliando-as na busca do caminho para superar a dominação”* (DAMASCENO, 1986, p. 2). Uma escolarização que, ao invés de reforçar as diferenças, reafirme a coletivização.

Compete à escola formar cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica, tríade consequente da busca pela realização de homens e mulheres — o exercício pleno da condição de ser humano, do desempenho de sua *“vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana, fazendo-se na História”* (FREIRE, 1995, p. 11). Ou seja, o sentido do homem de hoje só pode revelar-se plenamente quando visto em sua historicidade.

Partindo do princípio de que não há neutralidade nos diferentes âmbitos numa sociedade de classes e que em educação não existe conheci-



mento desinteressado, consideramos que, subjacente à tomada de decisões no âmbito educacional, está a intenção de viabilizar, ou não, a escola do povo. Uma escola que atenda quantitativa e qualitativamente àqueles que por ela demandam. Uma escola, cujo saber torna a todos aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, a arte.

Essa proposta educativa fundamentada numa concepção de homem como sendo “*um conjunto de relações sociais determinado pela consciência historicamente situada*” (NOSELLA, 1992, p. 45), leva-nos a pensar que “*o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social e não individual*” (BRANDÃO, 1982, p. 99). Se assim o é, o que seria então uma escola possível para a classe trabalhadora?

Uma escola para todos, “*como espaço e tempo de plenitude de vida*” (NOSELLA, 1992, p. 6), cujos processos educativos se dão numa perspectiva alternativa, “*situados no conjunto de forças que elegem o ser humano como sujeito social no desenvolvimento omnilateral de suas possibilidades históricas*” (FRIGOTTO, 1995, p. 57).

Compreendemos que a preocupação da escola com seu papel social não deve centralizar-se no fazer pelo fazer, no reproduzir, mas no pensar, no refletir, no conhecer, no fazer, no refazer, no construir, no reconstruir, enfim, na ação pensada a partir da realidade concreta dos alunos e seu meio, refletida individual e coletivamente, na perspectiva de construção de cidadania, com enfoque emancipatório.

Nesse sentido, há necessidade de um PPP que viabilize ao educadores e educados o exercício da reflexão e tomada de decisões sobre suas vidas, tanto individualmente como coletivamente, esclarecendo sua concepção de vida; sua concepção de homem e de mundo, tendo como parâmetros as exigências de um período histórico complexo e orgânico, o que implica na construção de uma vontade racional⁴. Reflexão essa que tenciona tornar a vontade racional em um novo ‘senso comum’ e uma nova ‘direção intelectual e moral’ e dentro dela conquistar sua hegemonia

4 Segundo Gramsci, “*a vontade racional se realiza enquanto corresponde à necessidades objetivas históricas, isto é, enquanto é a própria história universal no momento da sua atuação progressiva*”. (1989, p.32)



ideológica antes mesmo da tomada do poder. O partido, a escola, o sindicato assumem papel fundamental nesse processo, uma vez que,

...não há filosofia que se irradie sem a introjeção ou adesão das grandes massas às suas idéias, e também não há superação de uma ordem intelectual e moral (idéias, valores e costumes) por outra, sem que os homens estejam persuadidos por uma nova maneira de pensar e sentir. (MOCHCOVITCH, 1992, p. 40)

Os intelectuais⁵ orgânicos é que promoverão, nas instâncias mencionadas acima, a elevação das massas⁶ do senso comum à consciência filosófica. O papel do professor é relevante nesse contexto de superação, consistindo na tentativa de, por meio de um processo reflexivo, contribuir para mudar o modo de pensar, sentir e agir das pessoas. Numericamente falando, é a sua profissão a melhor distribuída, uma vez que em todos os municípios existem professores, pelos quais passam milhares de brasileiros todos os dias, representando “audiência” superior a qualquer canal de televisão. Por outro lado, há que se considerar que os professores em seu conjunto não constituem um bloco homogêneo em termos de concepções político-filosóficas.

A estratégia política a ser adotada pela classe oprimida deve ser a busca pelo controle da sociedade civil, a consolidação de uma contra-hegemonia⁷. De que modo isso pode acontecer se os meios necessários estão à disposição e sob o controle da classe dominante? Nos espaços concedidos a ela para que se sinta livre, mesmo que ilusoriamente, através de uma ocupação consciente, via seus intelectuais orgânicos, ao construir

5 Os intelectuais orgânicos são os organizadores e dirigentes, pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica, responsáveis pela teorização da relação teoria-prática.

6 Esse é o momento cultural de que fala Gramsci, cuja importância consiste no fato de que “*todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo 'homem coletivo', isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade cultural-social pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas com fins heterogêneos, se solidificam na busca de um mesmo fim*” (GRAMSCI, 1987: 36-7).

7 A contra-hegemonia pressupõe uma contraposição à hegemonia dominante. Hegemonia é uma categoria criada por Gramsci, que significa o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe dominante sobre outra, ou mesmo sobre o conjunto das classes da sociedade, em um dado período histórico.



uma contraideologia⁸, alternativa àquela dominante. Consolidando uma hegemonia da classe trabalhadora, tomando o poder político e alterando a lógica existente de dominação. Evidentemente não defendemos aqui outro tipo de tutela, mas a criação de condições objetivas para que os trabalhadores possam tornar-se intelectuais orgânicos e contribuir para essa dialética homem-massa.

A pergunta que fazemos diz respeito a como desenvolver em nossos educadores, alunos e pais, “*a exemplo do que fazem os índios e os camponeses, a consciência de que o saber que se transmite de um ao outro deve servir de algum modo a todos*” (BRANDÃO, 1982, p. 67). Presumimos que a resposta pode ser dada por meio das ações, atos de execução, avaliação, deliberação, preferência e resolução, no âmbito das administrações dos recursos públicos, que priorizem os direitos sociais das classes trabalhadoras, dentre os quais, a sua própria educação. E fazê-los acontecer no cotidiano escolar, desenvolvendo uma prática pedagógica que contribua para a humanização dos alunos

... uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p.46)

No caso particular do Brasil, historicamente observa-se um distanciamento do desejo vivo e fecundo de contribuir para a elevação espiritual das camadas populares através do ensino e o envidamento de esforços para objetivá-lo, predominando a mera priorização retórica. Significa dizer que não existe uma vontade política de proporcionar a libertação

8 A compreensão de contraideologia está respaldada no conceito gramsciano de ideologias historicamente orgânicas: ideologias que “*organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc*” (GRAMSCI, 1987, p. 62-3).



das amarras da heteronomia naqueles que só contam com a escola pública para fazê-lo, quando contam. Predomina a visão positivista-funcionalista, uma vez que objetiva-se garantir o bom funcionamento da sociedade.

Contrapondo essa visão, interessa buscar mudanças efetivas no sistema educacional de modo a assegurar a consciência crítica, a valorização da autoestima coletiva de educadores e alunos, a confiança, o respeito mútuo, o sentir-se gente. Como isso pode ser feito? Como promover um sistema educacional que promova o desenvolvimento do conjunto da sociedade, em vez de reproduzir para elites segmentos de país desenvolvido?

Experimentar dentro da escola pública a impossibilidade de responder a estas perguntas; inserir-se nos movimentos pela valorização do magistério e do ensino público suscita grandes inquietações, que potencializadas e somadas às de outros educadores mobiliza para a luta pela escola que queremos, mesmo que sua construção pareça-nos distante; avaliar o que consideramos, muitas vezes, como insucessos do movimento docente; buscar na academia o substrato teórico para refletir a conjuntura educacional de forma ampliada, compreendendo que essa seria também uma contribuição para a reafirmação da escola pública; denunciar as condições desalentadoras nas quais a escolarização da sociedade brasileira se efetiva nos impele a buscar a devida compreensão de processos sociais que anunciam a materialização de condições que rompem com essa lógica perversa.

Vontade política e escola pública: direcionando o olhar

Etimologicamente, a palavra vontade significa consentimento, ato de querer. É o sentimento, aspiração, anseio, desejo que incita alguém a atingir um fim proposto. Genericamente, a vontade exprime “*a manifestação exterior de um desejo, o propósito de fazer alguma coisa, a intenção de proceder desta ou daquela forma*” (SILVA, 1980, p. 1665). Ela se manifesta sob diferentes maneiras, seja tácita ou expressamente.

Quando sob a forma tácita, ela resulta da prática de atos, gestos ou de fatos que, de modo indireto, revelam a intenção das pessoas que os pra-



ticaram ou produziram. Não tem forma substancial, vai além das palavras. É um modo exterior de revelar uma intenção. Pode ser identificada, por exemplo, nas ações e práticas de pais para oportunizar a escolarização aos seus filhos. Para eles, escolarização corresponde ao patrimônio, à herança a ser legada, no intuito de preparar os seus descendentes para auferir melhores condições de vida

Quando, de outra maneira, o desejo, decisão ou determinação dá-se de forma expressa, diz-se que ali está configurada a vontade expressa, uma vez que é declarada formal e verbalmente ou por escrito, podendo resultar em uma presunção legal. No campo educacional, em geral, manifesta-se através de discursos, na legislação e pareceres, entre outros, que dizem respeito à garantia formal de escolarização da população brasileira.

A articulação e a coerência entre a vontade expressa e a vontade tácita resultam em vontade política. A vontade política, neste sentido, é mais do que a intenção, o querer fazer acontecer algo que é idealizado. Nesse sentido, a coerência é um fator determinante para que o discurso formal e a prática real se coadunem. A vontade política revela-se através de *“atos de execução, avaliação, deliberação, preferência e resolução que, necessariamente, refletem o objetivo que se quer atingir — é a intenção configurada na ação”* (BRAGA, 1995, p. 40).

Alusões feitas à vontade se dão no cotidiano dos seres humanos, sendo frequentemente atribuídas ao Divino. Quem já não ouviu expressões do tipo: “se Deus quiser”, “se depender da vontade de Deus”, “queira Deus...”, “a Deus querer...”, “foi Deus quem quis assim”? Estas são apenas algumas expressões veiculadas no senso comum de muitas pessoas. Aliás, parece que quanto menos consciência política se tem, maior é a crença de que os seres humanos muito pouco podem fazer sem o aval, a deliberação, a decisão ou arbítrio de uma entidade superior. Ou seja, o homem parece não ter vontade própria, assumindo um perfil heterônomo no modo de ser e de viver.

Nesse sentido, percebe-se que a “vontade de Deus” coloca uma perspectiva que referencia o espírito de conformação, de acomodação, posto que nela está embutida uma concepção de que as coisas e fatos já es-



tão postos, estabelecidos, e portanto, são imutáveis. Essa é uma visão que assume feições da consciência do tipo tradicional, religiosa, mágica que

... capta os fatos, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. (FREIRE, 1982, p. 105-6)

Esta falta de iniciativa, bem como a sucessão de derrotas, faz surgir a “vontade real”, identificada como uma força de resistência moral, de coesão, de perseverança paciente e obstinada, disfarçada em um ato de fé numa certa racionalidade da história, em uma forma empírica e primitiva de finalismo apaixonado, como um substituto da predestinação. A vontade real pressupõe uma forte atividade volitiva, uma intervenção direta sobre a força das coisas, mas de uma maneira implícita, velada, que se envergonha de si mesma, revelando a contraditoriedade da consciência, a falta de unidade crítica (GRAMSCI, 1987).

A unidade crítica pressupõe a superação da autonomia pautada em uma construção individual, baseada nos princípios liberais, apartada da totalidade e não construída na relação com outros sujeitos como resultado de diálogos e reflexões.

Nessa perspectiva, não se percebe a educação como um elemento que possa, por meio de seu fazer coletivo, realizar a promoção dos sujeitos enquanto sujeitos históricos, mesmo admitindo-se que, no caso específico da escolarização, sua constituição se dá no conjunto das relações sociais do mundo presente. Essas relações, percebidas a partir do modo de produção capitalista, buscam estabelecer formas para reprodução e ampliação do capital. As classes dominantes, por meio do Estado, têm utilizado histórica e sistematicamente a educação formal para alcançar seus objetivos.

Na contramão da reprodução, reconhecemos que a concepção de educação em Paulo Freire, como processo de humanização do sujeito, com vistas à intervenção na realidade, marca o currículo emancipa-



tório que tem no diálogo a indispensável relação com o ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE apud SANTIAGO, 2007, p. 35), “...uma educação [...] identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua vocação ontológica de ser sujeito”. (FREIRE, 1996, p.114)

Um currículo emancipatório pressupõe a construção coletiva do PPP

Sousa Santos (1996) faz referência ao sistema educativo construído pela modernidade, destacando que “foram moldados por um único tipo de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação, a aplicação técnica” (p. 18). Essa tendência homogeneizante da educação tem, entre tantas possibilidades, as do silenciamento, da naturalização das relações de dominação e de escamoteamento de possíveis conflitos. A respeito, afirma o autor: “o conhecimento-como-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por ordem” (p. 24) [grifos nossos].

Contraditoriamente, o mesmo sistema que busca a homogeneização tem a necessidade de aprofundar e/ou ampliar o campo dos saberes e conhecimentos para dar conta de suas necessidades de produção do sistema econômico. Apesar da intencionalidade técnica, esses saberes são fundados em fazeres construídos socialmente, que carregam consigo, além da necessidade da classe dominante, também a leitura e necessidade da classe dominada. Nessa direção, Cury (1979) afirma que “a ação pedagógica, como apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses (acrescentamos, ou em oposição explícita aos seus interesses), concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais” (p. 71).

Nesse movimento, o conflito começa a ficar latente. Em oposição, a classe dominante dispara com todos seus aparatos ideológicos, principalmente a mídia, com o objetivo de camuflar as verdadeiras causas dos conflitos sociais que possam ser explicitadas pela classe dominada e gerar



uma tomada de consciência objetiva da realidade. Embora esse aparato ideológico tenha um forte poder, apenas escamoteia as causas fundantes dessa realidade, mantendo a contradição latente. Por exemplo, hoje vemos instalada a indústria do medo, do terror, localizando seus principais responsáveis na periferia. As cidades apontam para as favelas, os países ditos de Primeiro Mundo apontam para os países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, fenômeno esse muito facilitado pela globalização hegemônica da comunicação.

Esse contexto da realidade social, percebido em um projeto político-pedagógico de intencionalidade emancipatória, sustentado como defende Sousa Santos (1996) em um modelo de “aplicação edificante da ciência” (p. 20), consistirá em construir o conhecimento a partir de “um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade” (p. 24) [grifo nosso], corroborando com a materialização de um currículo também emancipatório.

Essa perspectiva paradigmática do currículo não tem em si a garantia de adesão de seus sujeitos na direção intencionada. No momento em que os conflitos forem potencializados como forma de ampliação de esclarecimento e de tomada de novas posições, pode haver o desencadeamento da capacidade de “espanto, de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo” (id. p. 33). Pode, também, contraditoriamente, gerar o desejo de voltar aos princípios dominantes onde havia uma pseudocerzeza e uma pseudo-harmonia. A esses movimentos o autor se refere como a transição paradigmática, que decorre de uma navegação de cabotagem, que vai de margem a margem.

As possibilidades de explicitação das contradições presentes nesse processo são muitas. A primeira refere-se à própria concepção do pensamento dominante que tem legitimado historicamente os fazeres da escola, percebida como instância socializadora dos conhecimentos produzidos pela e na universidade.

Conforme Sousa Santos (1996), o paradigma dominante tem como uma de suas características a “aplicação unívoca e o seu pensamento é unidimensional. Os saberes locais ou são recusados ou são funcio-



nalizados e, em qualquer caso, tendo sempre em vista a diminuição das resistências ao desenrolar da aplicação” (p. 19). Ou seja, a Universidade, nesse contexto, tem toda legitimidade do sistema, pois ela é a autoridade inquestionável na produção dos saberes. Cabe aos sujeitos da localidade não questioná-la, por entenderem que seus conhecimentos pouco ou nada valem nessa comparação. Contraditoriamente, tem também o poder e a legitimidade para construir processos de outra concepção no meio onde se instalar. (FAGUNDES, 2009)

Destacamos como fundamental o entendimento de que o ponto de partida e de retorno no processo ensino-aprendizagem é o aluno e sua realidade concreta, pois aprendemos com Freire que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 25), proporcionando condições e estimulando o aluno à assunção do protagonismo. Aprendemos, ainda, a importância do fazer coletivo, da problematização, da busca de alternativas, de construções para superação das situações-limite e a busca do “inédito-viável”⁹ de Freire (1992), no contexto da permanente (re)construção do projeto político-pedagógico. Um projeto político emancipatório que dispute e conquiste a hegemonia na luta contra a miséria, o desemprego, a exploração e a opressão da grande maioria dos brasileiros.

Essa é a perspectiva que assumimos, tomando por base o processo coletivo de construção do PPP, para retomar Gramsci (1989) quando o autor enfatiza que se “toda a ação é resultado de diversas vontades, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade, com o conjunto íntegro da vontade coletiva” (p. 51), a teoria correspondente e implícita “será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desordenados e heterogêneos. Todavia, existe adesão completa da teoria

9 Conforme Freire, “*Essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim o queiram*”. Nesse querer está implícito a necessidade de perceber as situações-limites como barreiras a serem vencidas e que, desafiados por elas, “se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o inédito-viável. [...] Esse inédito viável é, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins” (ARAÚJO FREIRE In: FREIRE, 1992, pp. 205-206).



à prática, nestes limites e nestes termos” (id.). Portanto, essa dialética teoria-prática, existe e é presente nos processos educativos. Temos de criar espaços para reflexão individual e coletiva para nos apropriarmos e/ou até mesmo descobriremos a favor de quem/que e/ou contra quem/que estamos trabalhando/formando.

Nessa direção, consideramos que a ação do professor ganha sustentação e força quando o diálogo dá suporte e, especialmente, quando é basilado por um projeto político-pedagógico de caráter emancipatório. A construção dialógica de um projeto político-pedagógico, com data para iniciar, mas sem data para terminar, torna possível superar o senso comum. Esse projeto necessita autocriticar-se permanentemente, elaborando o bom senso como caminho fundante de uma nova teoria, de um novo senso comum. Como afirma Gramsci (1989), coincidir “identificando-se como os elementos decisivos da própria prática, acelera o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente e eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência...” (p. 51).

Essa é uma possibilidade de tornarmos-nos (comunidade escolar) intelectuais orgânicos, protagonistas de uma nova cultura e de uma nova sociedade, contribuindo com processos em que várias vontades desagregadas podem solidificar-se na busca de um mesmo fim, formando um conjunto íntegro da vontade coletiva, assumindo posições de embate contra a hegemonia dominante, exigindo a afirmação de que o direito social, e não as vontades particulares traduzam-se cotidianamente na vida da população.

As experiências que vividas nas investigações realizadas no Mestrado em Educação¹⁰, junto a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) centraram o estudo na avaliação do Projeto Político-Pedagó-

10 A dissertação de mestrado de Maurício Fagundes, intitulada Reprodução e Emancipação – categorias de análise histórico-ontológica de um projeto político-pedagógico: dialogando com a realidade concreta de seus sujeitos, contou com a orientação do Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi e a de Margarete Sampaio, intitulada Escola Pública e vontade política. Icapuí: uma escola possível para os filhos da classe trabalhadora?, foi acompanhada pela Profa. Dra. Ângela Souza.



gico da Escola particular e confessional no Estado do Rio Grande do Sul, e avaliação da política educacional de uma rede de ensino do interior do Estado do Ceará, respectivamente. Ambas, coincidem em seu objetivo de perceber as possibilidades e os limites da concretização de intencionalidades emancipatórias, que, pela ação coletiva, propunha-se a gerar significações subjetivas e objetivas na comunidade discente, através da produção de conhecimentos, fortalecimento de valores e atitudes cidadãs.

Como resultado da primeira pesquisa, foi possível perceber que um Projeto Político-Pedagógico de intencionalidade emancipatória substancia e dá corpo ao trabalho coletivo, na perspectiva da visibilidade das ações, na e com a realidade concreta, como possibilidade de teorizar e construir ações emancipatórias, superando conceitos naturalizados pela educação e pensamento moderno, que persistem em continuarem presentes nos currículos.

A pesquisa deixou evidente que, coletivamente, a educação é uma das possibilidades de instrumentalizar os sujeitos sociais na construção de outro projeto societário, tendo a clareza, não ingênua, de que esse é um processo que se dá em uma sociedade estruturada e, portanto, se constitui no tensionamento entre estrutura e superestrutura, com avanços e recuos. Assim se constituindo, possibilita a explicitação das contradições permitindo que o real seja revelado à consciência e criando possibilidades para a construção de uma nova prática (FAGUNDES, 2007).

Nesse caminho, foi possível entender que a relação da educação com a totalidade concreta será tanto mais descortinadora das relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas da sociedade vigente, quanto mais contínua for sua dialetização; deixou, também, a clareza de que os tempos dessas construções são históricos. Portanto, embora seja um processo coletivo, alcança a cada um de seus protagonistas de forma diferente, em um perpétuo devenir histórico.

A segunda pesquisa revelou que a educação de Icapuí (CE), naquele momento em que a pesquisa se deu se constituía num projeto que se construía coletivamente no dia a dia das escolas e contava com o apoio da comunidade e da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, que de-



envolvia o seu papel de articuladora e dinamizadora dos projetos de cada escola e da política educacional como um todo (BRAGA, 1998).

Dessa forma, as deliberações e decisões sobre o possível, isto é, sobre aquilo que podia ser ou deixar de ser, tornando-se real graças ao ato voluntário, que atua em vista de fins e da previsão das consequências, configuravam a existência de vontade política de construir a escola na perspectiva da classe trabalhadora, uma vez que os esforços para vencer os inúmeros obstáculos eram contundentes e confirmadores disso: a tenacidade e a perseverança, a resistência e a continuação do esforço eram marcas dessa vontade (CHAUÍ, 1994). Apresentavam-se notórios o discernimento, a reflexão, a avaliação antes das tomadas de decisão, numa estreita articulação com os interesses da população.

Sínteses Provisórias

Conforme visto em nossos estudos, se determinados grupos puderam contribuir significativamente para uma mudança radical em suas realidades locais, o que não poderá acontecer quando toda uma geração estiver escolarizada? Essa reflexão nos leva a pleitear que o homem seja o centro das ações e decisões, cabendo a nós, educadores, contribuir para a mudança do pensar, sentir e agir dos nossos educandos. Para tanto, interessa sedimentar uma nova concepção de homem, de sociedade e de educação, esteio para um currículo comprometido com a humanização do sujeito.

Nessa direção, reconhecemos que a contribuição do pensamento de Paulo Freire para o campo do currículo se dá no reconhecimento da condição de sujeito dos que buscam produzir o conhecimento, na afirmação da finalidade da educação para o desenvolvimento humano e social, como processo contínuo que respeita os diferentes saberes e culturas. (SANTIAGO, 2007)

Portanto, a construção de um currículo humanizador passa pela dimensão do trabalho coletivo em uma perspectiva emancipatória, de modo que o real se faça presente revelando suas contradições e o humano recupe-



re a dimensão ontológica de sujeito, capaz de produzir o produzido que lhe produz, de questionar e superar a concepção de cidadania impregnada da carga liberal, que escamoteia os privilégios e os privilegiados. Um currículo humanizador e por isso emancipatório que possibilite a comunidade escolar se perceber/agir como protagonista de seus processos educativos.

Em assim sendo, defendemos um currículo vivo e gerador de sentido diante da vida, de existência, de totalidade das relações históricas passadas que fundam as relações presentes e estabelecem possibilidades para a construção do futuro que desejamos, portanto em uma concepção dialética e dialógica. Um currículo muito mais do que uma relação de disciplinas, fragmentos de informações, com proprietários que desejam apenas sua reprodução, mas um currículo que tenha vida, movimento, garanta o espaço do desejo, do sonho, do amor, do ódio, da alegria, da tristeza, da utopia, do sabor e do saber, que permita, constantemente, ser revelador das relações que nos oprimem e, contraditoriamente, fundam os caminhos para a nossa liberdade.

Por onde começar? Sonhando juntos. E como dizia Amílcar Cabral, citado por Paulo Freire: “ai das revoluções que não sonham.” (FREIRE, 1982, p. 101)¹¹

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Para quê escola pública no Brasil? In: **Cadernos da Pós-Graduação em Educação** n° 4. Fortaleza, UFC, 1995, p. 40-45.
2. _____. **Escola Pública e Vontade Política**. Icapuí: uma escola possível para os filhos da classe trabalhadora? 1998. Dissertação (Mestrado em educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE.

11 Paulo Freire cita essa passagem no depoimento de uma militante do Partido Africano da Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, sobre o líder do movimento de libertação da Guiné-Bissau, Amílcar Cabral.



3. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **O Educador: Vida e Morte**. Edições Graal, 1982.
4. CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1979.
5. DAMASCENO, Maria Nobre. Questões Teóricas e Práticas da Pesquisa Social e Educacional. In: **Em Aberto**, ano 5, Nº 31, jul./set. 1986.
6. FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS.
7. _____. A implementação do Projeto Político-Pedagógico na escola fundamental. In VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. (org.) **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 65-88.
8. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
9. _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
10. _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
11. _____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
12. _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
13. _____. **Política e Educação**, 2a ed. São Paulo, Cortez, 1995.
14. _____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.



15. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo, Cortez, 1995.
16. GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
17. _____. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.
18. MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ática, 1992.
19. NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
20. OLIVEIRA, Ozerina Victor. **Tendências teórico-metodológicas em estudos de política curricular: o que dizem teses e dissertações**. 30ª Reunião anual da ANPED, 2005.
21. SANTIAGO, Maria Eliete. Campo Curricular, Prática Pedagógica e Pedagogia Freireana. **Revista de Educação da AEC**. Brasília: AEC, nº 142 / 2007, p.28-40.
22. SILVA, De Plácido. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
23. SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.



O GESTOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Iêda Maria Maia Pires¹²

Coordenadoria de Formação de Executivos Escolares

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação; Gestores Escolares.

INTRODUÇÃO

É fundamental atentarmos para o fato de que as políticas públicas têm, entre muitas funções, promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, corrigir as inúmeras desigualdades sociais que afetam a dignidade humana, principalmente quando se trata da primeira infância. Cuidar e educar com qualidade, proteger e assistir os cidadãos, desde a gestação até aos seis anos de idade, exigem tarefas compartilhadas entre os diversos atores sociais e políticos. O Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 expressa essa responsabilidade, mas, infelizmente nem todos os profissionais e os outros cidadãos conhecem esse artigo, o que, certamente, não os leva a legitimá-lo.

Programas e ações, que se preocupam com a qualidade de vida das crianças, desde os primeiros anos de vida, já comprovaram resultados positivos em termos de desenvolvimento infantil e econômico (UNICEF, 2004).

No Brasil, a concepção de intersetorialidade ganhou ênfase no projeto político do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, de 1990). Neste sentido, conceitos de integração e de complementaridade e de redes de atenção foram estabelecidos na perspectiva de possibilitar o incentivo à implementação de estratégias que possibilitem “a equalização de oportunidades”, para garantir melhores condições de efetivação dos direitos humanos, especialmente os das crianças.

12 Doutora em Ciências da Educação – Paris V/Sorbonne e Pós-Doutora em Prevenção da Violência – Universidade de Montreal/Canadá



Sabe-se, obviamente, que existem inúmeras dificuldades geradas pelas fragilidades de sistemas associativos. Além do mais, nem sempre as esferas municipal, estadual ou federal exercem suas funções a contento. Mesmo assim, grupos e associações continuam defendendo as crianças e os seus direitos.

O Brasil, na segunda metade dos anos 1980, tentou reafirmar-se como Estado protagonista de transformações sociais. A redemocratização fortaleceu a sociedade civil, através das lutas sindicais e dos grandes movimentos sociais, que culminaram com a promulgação de uma das Constituições mais progressistas do país, a de 1988. Com o advento da Constituição de 1988, ocorreram avanços, no âmbito jurídico-legal, especialmente, no que se refere aos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como, emergiram relações de responsabilidades compartilhadas entre, governo, família e sociedade.

Consequentemente, inúmeras iniciativas foram implantadas no Brasil no tocante a uma crescente mobilização nacional para superar a situação da vulnerabilidade social, expressa na condição de pobreza, de abandono e do enfrentamento de diversas manifestações de violência, em crianças, em adolescentes e até em adultos.

No relatório organizado pelo UNICEF sobre: *A Situação da Infância e da Adolescência Brasileira (2009)*, verifica-se que o grau de extrema pobreza é muito mais elevado entre as crianças, em comparação aos outros grupos etários. No Norte e no Nordeste, é onde se concentra a maioria das crianças pardas e negras, excluídas da escola e em situação de altos índices de miserabilidade e de violência, inclusive a falta de acesso às creches.

Neste cenário, o UNICEF tem contribuído bastante com o Brasil, primordialmente com o Ceará, que se destaca pelo estímulo a processos de gestão, nos municípios.

Desde 1999, foi lançado o Projeto Selo UNICEF, no Ceará, que certifica os municípios com os melhores desempenhos administrativos das políticas públicas, através dos indicadores sociais, nas áreas da saúde, da educação e dos Direitos das crianças e dos adolescentes. Depois de dois



anos da implantação desse Projeto, no Nordeste brasileiro, particularmente, no Estado do Ceará, mais de 15 países da América Latina copiaram o referido projeto, como exemplo de “alforria” das classes sociais estigmatizadas pela extrema e excessiva pobreza.

Felizmente, nos últimos trinta anos, no Brasil, pode-se afirmar que a primeira infância tornou-se o objetivo de muitas lutas políticas, de relevantes ações e de inúmeros campos de estudos intersetoriais. Diversos atores, entre eles as famílias, as entidades governamentais e as não governamentais, participantes de movimentos comunitários e da sociedade civil, têm se articulado bastante, no intuito de efetivar a promoção de direitos e de atendimento diferenciado e integrado para as crianças.

O foco dessas ações se direciona ao fortalecimento das famílias e das políticas municipais, especialmente de educação e de saúde. Instrumentos legais, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) possibilitaram ferramentas normativas para a construção de políticas públicas a favor de infâncias saudáveis.

Constata-se, entretanto, que a sociedade brasileira ainda tem uma dívida social muito grande em relação à melhoria das condições de vida dessas crianças e de suas famílias, o que só comprova a grande distância entre a realidade e o que lhes pertence, de fato e de direito.

No documento “Um Brasil para Crianças e Adolescentes: a Sociedade Brasileira Monitorando os Objetivos do Milênio Relevantes para a Infância e a Adolescência” (2010:4), explicita-se que é preciso envidar esforços para que as políticas possam tratar de forma diferenciada os grupos tradicionalmente excluídos e, ainda, exige a efetiva redução da desigualdade e o combate às iniquidades.

É importante registrar que o Governo Brasileiro já havia criado, em agosto de 2000, através de decreto presidencial, o Comitê Nacional da Primeira Infância, que congregou representantes de entidades governamentais (Ministérios da Educação, Saúde, Assistência, Cultura e Justiça) e não governamentais (Pastoral da Criança, Fundação Orsa) e organismos internacionais (UNICEF, UNESCO, Banco Mundial). Esse Comitê passou



a organizar estratégias para garantir o cumprimento de todos os direitos das crianças de zero a seis anos de idade.

A partir da articulação dos diversos segmentos através desse Comitê, tornaram-se possíveis o incremento e a valorização de atitudes de cooperação, entre as várias agendas, estratégias e atores, de forma a serem desenvolvidos programas e ações intersetoriais destinados ao enfrentamento dos inúmeros problemas relacionados à primeira infância.

Dentro desse espírito de cooperação o UNICEF, parceiro fundamental em nosso país, especialmente nas ações relacionadas à infância, lançou, em 2004, o Kit Família Brasileira Fortalecida, material constituído de cinco álbuns ilustrados com informações sobre os direitos, atenção à gestante, os cuidados e a educação da criança, em seu desenvolvimento integral, desde o pré-natal até os seis anos de idade.

O Kit FBF é composto de cinco álbuns, divididos nos seguintes períodos de vida da criança: Gestação; 1º mês; do 2º ao 12º mês; de 1 a 3 anos; e de 4 a 6 anos.

Os conhecimentos contidos no Kit foram construídos por diversos e por diferentes profissionais. Após a elaboração do material e da composição dos *kits*, muitas pessoas foram capacitadas para utilizá-los e para disseminar a ideia/*kit*, iniciativa do próprio UNICEF. Através de palestras, alguns temas específicos foram discutidos com a ajuda dos álbuns, aliadas à realização de diversas atividades de discussão, reflexão, dramatização e de planejamento, em grupos e os profissionais eram constantemente reagrupados para proporcionar maior interação e troca de experiências possíveis (UNICEF/KIT, 2009).

O conteúdo desse material direciona-se, exclusivamente, à temática da garantia dos direitos das crianças, a uma vida digna, com saúde e educação, longe da violência, da discriminação e dos maus-tratos. O que, na verdade, o conteúdo propõe é a convivência familiar orientada, para garantir os direitos a que as crianças e os adolescentes têm direito.

Essas informações sobre a Educação Infantil e os diversos programas que tratam da primeira infância foram compartilhadas com os diretores escolares do Programa de Executivos Escolares, ação que, ain-



da, acontece atualmente, porque o presidente do Conselho Estadual de Educação do Ceará e a Coordenadora da Coordenadoria do Programa de Formação de Gestores Municipais se apropriaram dos problemas que atrapalham a efetivação da qualidade na Educação Infantil.

Constatam-se, nos municípios cearenses, e isso também é geral no Brasil, limites da capacidade dos municípios e a falta de recursos financeiros destinadas para a primeira etapa da Educação Básica, bem como a falta de equipamentos adequados para especificidade da formação do professor, a falta de prioridade para proporcionar o direito de brincar e de aprender as “múltiplas linguagens¹³ das crianças”.

Assim, a inclusão, como prioridade absoluta, da disciplina de Educação Infantil, no curso de Formação de gestores municipais repercutiu favoravelmente na qualidade do curso, o que pode ser demonstrado pelos inúmeros depoimentos e avaliações dos cursistas.

Desta forma, no desenvolvimento deste texto, contextualizaremos a história da implantação do referido curso e registramos as manifestações relatadas nas avaliações dos gestores escolares, sobre a grande satisfação de poderem compartilhar, coletivamente, um tema de extrema relevância para a qualidade do atendimento das crianças, em creches e em pré-escolas.

DESENVOLVIMENTO

O programa de Executivos Escolares iniciou suas atividades no ano de 2008, com uma equipe muito reduzida, que funciona com a colaboração de vários professores com titulação de doutorado, pós-doutorado, mestrado, especialização e uma coordenação de articuladores municipais e de técnicos que acompanham as ações do Projeto Político Pedagógico e todo o processo formativo.

Para o início do curso, cento e cinquenta e seis (156) diretores da rede estadual da capital receberam informações teóricas e práticas sobre

13 MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.



aspectos relacionados ao desenvolvimento do currículo e às atividades grupais e, também, sobre um curso de inglês, parte complementar de estudos de uma língua estrangeira.

Como metodologia aplicada para o desenvolvimento deste programa, foram propostos, inicialmente, palestras, seminários, discussões, leituras e encontros grupais. No ano posterior, isto é, em 2009, o foco do Programa foi redirecionado e testado com a experiência de Projeto Piloto, no Município de Horizonte – Ceará, com a participação de 42 diretores de escolas municipais.

A partir desse primeiro encontro, percebeu-se a necessidade de muitos ajustes para o aperfeiçoamento metodológico e a formulação dos conteúdos da proposta curricular do Curso. As avaliações manifestadas nos documentos e coletadas, através dos depoimentos favoráveis demonstraram a importância do Programa de Formação e a necessidade de expandi-lo.

Essas avaliações propositivas e seus resultados ajudaram na elaboração de novas estratégias e, em janeiro de 2010, foi firmada a parceria entre as prefeituras/secretarias de educação para a formação de aproximadamente 1.200 (mil e duzentos) diretores dos municípios parceiros e/ou de Municípios circunvizinhos, num total de trinta e sete (37) Municípios.

Atualmente, mais de cinquenta e quatro (54%) dos municípios cearenses aderiram à formação dos gestores das escolas da rede municipal. Os conteúdos da formação são diversificados e pautados em referenciais teóricos, pedagógicos e didáticos, uma vez que a intenção do Programa é expandir a compreensão de todos os gestores, favorecer a incorporação desses conteúdos, no cotidiano das atividades das escolas e, assim, contribuir, qualitativa e efetivamente com os desafios de melhoria da Educação Básica do Estado do Ceará.

Pretende-se, portanto, favorecer a aprendizagem significativa dos alunos da rede pública municipal, no Estado, desde a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, como bem afirma o documento base da Coordenadoria de Executivos Escolares (2010):



O esforço do CEE é criar, portanto, condições para que os gestores possam desenvolver competências no trato das questões pertinentes ao desempenho da ação educativa. Além disso, ampliar e ressignificar conteúdos, otimizar investimentos e tornar a escola pública municipal uma referência, especialmente, para os seus principais atores e protagonistas. A ideia disseminada pelo atual presidente do CEE, professor Edgar Linhares, considera que o Conselho, além de um órgão fiscalizador e burocrático, deve priorizar suas ações na proposição de políticas educacionais, apontando para uma mudança na concepção das funções da instituição.

Para legitimar legalmente esse Programa de Formação de Executivos Escolares, o Presidente do Conselho Estadual elaborou o Decreto Nº 29.761, datado de 22 de maio de 2009. O Artigo 4º Alínea IV do referido Decreto define a estrutura organizacional básica e setorial do Conselho Estadual de Educação (CEE) como órgão, inclusive, de execução programática e com isso, instituiu-se o Programa, na Modalidade de Curso Presencial e de Atividade Individual e em Grupo.

Segundo a concepção atual do Programa, o gestor escolar municipal recebe informações teóricas e práticas sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) para fomentar um conjunto de experiências, favoráveis ao desenvolvimento da cidadania e o PPP tem de ser construído, pensado e avaliado por todos e referenciado nos interesses da maioria da população escolar.

De acordo com as Coordenadoras do Programa¹⁴ os conteúdos trabalhados no processo de construção coletiva do PPP são os seguintes:

- Apropriação de conhecimentos, de valores e de atitudes que devem contribuir para a valorização da prática profissional dos gestores escolares, numa postura inovadora, através da resolução de problemas;
- Criação e desenvolvimento de redes de intercâmbio de experiências e de informações em gestão escolar, que integram o conjunto das condições de sustentabilidade do Programa;

14 Ana Nogueira e Luzia Jesuíno



- Formação continuada dos profissionais da educação, com o desenvolvimento de competências e de habilidades, cuja meta é o pleno exercício das atribuições desses profissionais;
- A formação dos gestores escolares da educação básica deve ser compatível com as necessidades e com os contextos da gestão escolar, embasados em elementos teórico-práticos;
- Sintonia entre família e comunidade com o processo desenvolvido na/pela escola, sempre no contexto da gestão escolar;
- Função social da escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), no cenário contemporâneo, como elemento constituinte de permanente reflexão que motiva, questiona, articula, contextualiza, avalia e norteia todo o processo formativo dos gestores escolares.

Existe uma Coordenação Geral do Programa CEFEB / CEE, que é responsável pelo acompanhamento e condução curricular do curso, do diagnóstico, da avaliação e das atividades, nos momentos presenciais e semipresenciais, realizados com os gestores e formadores. Também é realizado um Fórum de Gestão Articulada com o município parceiro/CEFEB/CEE, instâncias de caráter político educacional, que envolvem secretários de educação, membros vinculados à UNDIME, União dos Dirigentes Municipais de Educação e o fórum acontece, antes da implantação do curso, para dar ciência aos gestores municipais dos objetivos propostos, no ato da adesão:

- Discutir estratégias operacionais de cada etapa do Curso, a partir da socialização e da divulgação de experiências exitosas vivenciadas pelos formadores e gestores escolares;
- Debater temáticas relevantes para a condução das políticas educacionais dos Municípios e do Estado, com ênfase nos diagnósticos, que permitem as intervenções, asseguram novas parcerias e redefinem focos e/ou prioridades da gestão da educação municipal;
- Desenvolver sistemáticas articuladas de acompanhamento e de avaliação das políticas, dos programas, dos projetos e das ações vivenciadas, no cotidiano escolar.



Outra instância de gestão e de acompanhamento do Programa é relacionada à responsabilidade dos articuladores municipais, através do monitoramento das atividades presenciais e, especialmente, das semipresenciais, quando são desenvolvidas pelos gestores com seus segmentos escolares.

O apoio do secretário de educação municipal é primordial para a qualidade das ações, porque somente ele possibilita espaços e todos os aparatos administrativos para a realização do curso. Há, também, um critério de planejamento que respalda a efetivação das etapas do Processo Formativo, cujas finalidades são mediadas por meio de módulos, dentre eles¹⁵:

- 1º Módulo: Destina-se à fase de sensibilização e de preparação dos gestores escolares, para intervenções no cotidiano escolar e essa fase envolve atividades de nivelamento de conhecimentos gerais, dinâmica relacionada ao desenvolvimento das atividades presenciais e semipresenciais do Programa, vivência experimental da metodologia de trabalho coletivo e individual e da logística de seu funcionamento. Nessa etapa, a equipe de formadores e técnicos da Cefeb leva os cursistas à realização de diagnósticos sobre diversos aspectos relevantes para a educação, em âmbito geral e local;
- 2º Módulo: Prioriza o aprofundamento de alguns temas abordados na etapa anterior e introduz novos conteúdos pertinentes à rotina da gestão escolar e do ensino/aprendizagem. Durante as atividades com os cursistas, realizam-se sondagens avaliativas, através das quais se descobrem as problemáticas escolares locais. O referido módulo, também objetiva a preparação dos formadores e dos cursistas, para torná-los aptos à revisão, à implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como à revisão da estrutura e funcionamento da metodologia de trabalho, nos polos de formação, o que consolida os compromissos e as parcerias entre as Secretarias Municipais e

15 Este texto que explica sobre os módulos foi retirado do trabalho escrito pelas coordenadoras da Coordenadoria de Executivos Escolares(Cefeb), ainda não publicado.



o Conselho Estadual de Educação, no que se refere à continuidade das atividades do curso;

- 3º, 4º e 5º Módulos: Restringem-se à delimitação e à integração dos conteúdos ministrados pertinentes à análise, à avaliação e ao monitoramento de ações do PPP e de outras funções da gestão escolar, centradas nos objetivos e nos pressupostos traçados ;
- 6º Módulo: Direciona-se, exclusivamente, aos cursistas aptos e que fizerem opção pela certificação do Curso, em nível de pós-graduação. Constam, neste módulo, as disciplinas obrigatórias de produção acadêmica e de conclusão do curso, que são realizadas, em parceria com as Instituições de Ensino Superior.

Sobre a avaliação aplicada em cada disciplina, a equipe da Cefeb está preparando um instrumental e, posteriormente, o aplicará aos cursistas, mediante os pressupostos e os objetivos traçados pelo Programa de Formação.

A seguir, elencaremos as temáticas das disciplinas que cada cursista recebe durante o curso e, dentre elas, destaca-se a de Educação Infantil; será inclusa, também, a disciplina sobre a Neurociência.

1. Aprendizagem: Dificuldades e desafios de aprender a aprender;
2. A educação e o gestor escolar;
3. Psicologia: Trabalhando com características de personalidade;
4. A pessoa no contexto escolar;
5. Escola, família e comunidade: Repensando papéis, compartilhando responsabilidades;
6. A interação escolar, família e comunidade;
7. Dificuldades de aprendizagem: Disciplina e motivação;
8. Indisciplina, violência e drogas, no contexto escolar: Uma busca de alternativas possíveis;
9. Políticas de financiamento: Impactos na educação;



10. Noções básicas sobre organização e funcionamento da educação básica;
11. Os desafios da construção da Escola de Qualidade;
12. Avaliação escolar e institucional: Ferramentas indispensáveis para a melhoria da Educação Municipal;
13. Currículo: Contexto e concepções;
14. Desafios contemporâneos para o currículo e aprendizagem da matemática;
15. Os desafios de educar e de cuidar, com qualidade, a educação infantil;
16. Currículo: Repensando as práticas escolares cotidianas;
17. Investigar o cotidiano escolar faz a diferença;
18. Gestor: Líder do Processo Escolar;
19. O trabalho como princípio educacional;
20. Organização do espaço escolar e a construção de escola cidadã;
21. Gestão Social: Ferramentas de análise e tomada de decisão;
22. Relações humanas e meio ambiente;
23. Sociabilidade no semiárido: Articulando os saberes da terra;
24. Ética e educação: Uma reflexão necessária para a cidadania;
25. Metodologia de pesquisa científica;
26. Docência do ensino superior;
27. Trabalho de conclusão do Curso (TCC);
28. Eixo articulador e transversal do processo formativo.

O destaque na temática da Educação Infantil tem o propósito de registrar, a seguir, alguns dos depoimentos dos cursistas que revelam, com sinceridade, em alguns casos, a afirmação de que, antes deste curso, eles não gostavam muito de Educação Infantil; preferiam sair dessa modalidade da educação a trabalhar com essa demanda. Depois que eles tiveram informações gerais e específicas sobre a obrigatoriedade, a legislação, o relato de pesquisas que evidenciam como primordial o investimento na primeira infância, como forma de prevenção das inúmeras consequências



negativas, esses mesmos profissionais expressaram o desejo de um maior aprofundamento e zelo com essa primeira etapa da educação básica. Segue a exposição de alguns relatos, sem a identificação dos cursistas e apenas com o nome do município em que eles moram.

Depoimento do cursista do Município de Paracuru

— *Professora Iêda, eu nunca pensei em trabalhar com a Educação Infantil, ao contrário eu detestava, até eu fazer esse curso. Eu vejo agora que tudo é muito importante. A Educação Infantil tem que ser valorizada, eu fico é com vergonha pela minha ignorância. Mas tem nada não, agora eu vou prestar mais atenção aos professores dessa área. Obrigada professora, sou outra profissional, agora!*

Depoimento do cursista do Município de Tururu

— *Essa foi a melhor disciplina que eu tive. Não quero desmerecer as outras. Tudo começa aí, na primeira infância. As leis são importantes, os direitos das crianças, toda a família tem que saber procurar. Eu que eu fiquei preocupada é que se eu não tiver vaga na escola... Como eu vou fazer? Eu entendi, é direito da criança e aí? O Prefeito tem que cumprir.*

Depoimento Cursistas de Pentecoste:

— *Em minha opinião, hoje, foi um dos dias de curso mais produtivos, em todos os sentidos. O tema abordado também proporcionou maior aprendizado, até porque nunca sabemos de tudo, acrescentou mais conhecimentos e maior sensibilidade e responsabilidade com a educação infantil, que faz parte do meu cotidiano-*



CONCLUSÃO

Este artigo procurou descrever a importância de um curso, inédito, para Executivos Escolares, isto é, diretores de escolas municipais do Estado do Ceará. O referido curso foi efetivado com o respaldo legal de um decreto idealizado pelo Presidente do Conselho Estadual de Educação que, no primeiro momento, salientou o mapeamento de alguns desafios de mobilizações sociais vivenciadas, no Brasil e alguns programas implantados, com a finalidade de se dar conta do modelo integrado de proteção à primeira infância.

Tudo o que se pensou, planejou e se realizou teve o intuito de informar que os cursistas obtiveram essas informações e muitas outras, que foram construídas por meio das produções teóricas e práticas e pela militância política não partidária, em favor das crianças pequenas.

No segundo momento, explicitamos a história inicial da implantação do curso de Executivos Escolares, especificando que nos anos seguintes de sua experimentação, a temática da Educação Infantil foi incluída, para qualificar a formação, em serviço dos gestores. Fato esse, também mencionado, fidedignamente nos depoimentos dos cursistas.

Com isso, queremos instigar inúmeras discussões, publicações e cursos, atualmente ausentes, nos meios acadêmicos, sobre a formação dos gestores, focadas para a compreensão da importância da primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil) e possibilitar reflexões sobre este ponto central de interlocução e de compromisso social imprescindível para a qualidade do educar e do cuidar, de forma indissociável para a criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.
2. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069 de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/LEIS/L8090.htm>.



3. BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Políticas de Saúde. Comitê da Primeira Infância. Políticas Intersectoriais em favor da infância: guia referencial para gestores municipais. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
4. MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.
5. UNICEF. **Kit Família Brasileira Fortalecida**. Grupo IPÊ Amarelo. Brasil, 2004.
6. UNICEF. **Direito de Aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da Infância e da Adolescência Brasileira, Caderno Brasil: Brasília. 2009. Disponível <http://www.unicef.org/sitan/files/Brazil>.
7. UNICEF. **Selo Município Aprovado**. Edição 2009-2012: O mundo todo vai ver seu município com bons olhos. Guia Metodológico. Versão Final.
8. UNICEF. **Um Brasil para crianças e adolescentes**: a sociedade brasileira monitorando os Objetivos do Milênio, relevantes para a infância e a adolescência”. 2010.
9. UNICEF. **Percepção de professores da educação infantil sobre o Kit Família Brasileira Fortalecida**. Apoio Fundação GE – General Eletric, 2009.

Sites pesquisados:

http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/relatorio_umbrasil.pdf

<http://www.retsus.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=227>

http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_16225.htm

http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10178.htm

<http://www.planalto.gov.br/LEIS/L8090.htm>



A GESTÃO DA ESCOLA E AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Selene Maria Penaforte Silveira Rocha

Palavras-chave: Gestão Escolar; Ed. Judiciário; Mudança Educacional.

Esse artigo tem como objetivo apresentar elementos de uma pesquisa desenvolvida em uma escola da rede pública municipal da cidade de Fortaleza. A pesquisa teve como objetivos evidenciar as características do trabalho desenvolvido pela gestão da escola e aplicar estratégias de acompanhamento visando à transformação das práticas de gestão, da cultura do acolhimento e da cultura de desenvolvimento profissional dentro uma perspectiva inclusiva. O trabalho apoia-se sobre as teorias socioconstrutivistas da mudança organizacional (Crozier et Friedberg, 1977) nos estudos sobre acompanhamento dos docentes (Lafortune et Daudelin, 2001) e sobre gestão escolar (Barroso, 1996, Canário, 2006, Hargreaves, 2002, Fullan & Hargreaves, 2002, Stainback&Stainback, 1993, Bauer&Brown, 2001, Kennedy&Ficher, 2001).

Considerando esse tema de significativa relevância é que pretendemos contribuir para a produção de conhecimento, à luz dos referenciais teóricos aqui apresentados e da pesquisa empírica empreendida, apostando que essa discussão esclarece questões fundamentais que poderão contribuir para as mudanças em nosso sistema educacional apontando para a consolidação da escola que atende a todos indistintamente.

Mudança e acompanhamento: revisitando alguns conceitos

Abordamos o processo de transformação da escola guiados pelos campos conceituais da mudança e do acompanhamento. Com efeito, essas duas referências teóricas constituíram os nossos eixos de reflexões principais no desenvolvimento desse artigo.



No que concerne à mudança, nos apoiamos nos estudos do modelo sistêmico e socioconstrutivista da mudança desenvolvido por Crozier e Friedberg (1981). Esse modelo parece particularmente interessante para estudar a mudança no meio escolar. Para esses autores, são os indivíduos que mudam não somente de forma passiva, mas no interior de uma coletividade e também como coletividade. (p.379) Eles dizem ainda que *para que tenha mudança deve ter uma transformação dos sistemas de ação; os indivíduos (...) devem colocar em prática novas relações humanas, novas formas de controle social (1981:383)*. Expressam que a mudança exige o estabelecimento de um dispositivo de acompanhamento, que tornaria possível a gestão e o monitoramento dos processos de aprendizagem mediante os quais se estabelecem novos quadros de ação e a aquisição de capacidades coletivas.

Contribuem com essa discussão as teses de Thurler (1994) Lafortune, Deaudelin e Deslandes (2001) sobre mudança e acompanhamento no meio escolar. Para Thurler, (1994), os meios escolares que mudam são aqueles em que *a mudança é, de uma certa forma, uma fonte de identidade, um fator de coesão, um motor de vida e não somente o resultante involuntário da ação coletiva (1994:111)*.

No que concerne ao acompanhamento, este é definido por Lafortune e Deaudelin (2001:199) *como o apoio que levamos as pessoas em situações de aprendizagem a fim de que possam progredir na construção dos seus conhecimentos*. Segundo os estudiosos acima, o acompanhamento pode ter um papel importante no processo de transformação das organizações e das práticas dos indivíduos que delas fazem parte.

Friedberg (1993) aponta que a mudança exige o estabelecimento de um dispositivo de acompanhamento. Esse dispositivo tornaria possível a gestão e o monitoramento dos processos de aprendizagem através dos quais se estabelecem novos quadros de ação e a aquisição de capacidades coletivas.

Por outro lado, as características do acompanhamento socioconstrutivista devem, segundo Lafortune, Deaudelin e Deslandes (2001):



enraizar-se nas experiências anteriores das pessoas que interagem; favorecer a emergência de diferentes pontos de vista assim como de conflitos sociocognitivos; provocar uma coconstrução; tirar vantagem das tomadas de consciência que podem emergir de certos procedimentos de construção conjunta.

Como destacam Crozier e Friedberg (1977), o acompanhamento na mudança institucional constitui processo complexo que envolve as organizações de uma forma sistêmica, necessitando, então, de vários reajustamentos em termos de estratégias e de envolvimento, a fim de levar os atores a aceitar, e sobretudo, apropriar-se das transformações ocorridas. A mudança, além do lado do domínio técnico, importante e necessário, possui viés humano, intelectual e emocional, indispensável. Assim, as novas orientações escolares na perspectiva da inclusão nos deram a oportunidade de apropriação de reflexões sobre a mudança e suas formas de acompanhamento.

Procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa

Esse estudo se constitui em uma pesquisa-ação realizada colaborativamente onde a maioria das definições nos mostra que essa opção metodológica implica em modificar uma dada situação e, ao mesmo tempo, enriquecer o conhecimento (DIONNE, 2006). Nessa abordagem, os pesquisadores buscam desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1998). Além disso, pode ser considerada uma ferramenta de ensino, geradora de ambientes significativos de aprendizagem, possibilitando, no nosso caso, a constituir novas possibilidades de a escola se organizar para o atendimento à diversidade. Apoiada nesses pressupostos, essa investigação adotou as diretrizes metodológicas da pesquisa-ação colaborativa, (ANADON, 2000; PIMENTA & GARRIDO e MOURA, 2000; GIOVANNI, 2001; 2004; POULIN, 200) que implica atender a dois objetivos específicos e simultâneos: cumprir uma tarefa de pesquisa cujo objetivo é desenvolver e sistematizar um conhecimento, e,



ao mesmo tempo, desdobrar uma tarefa de ação que tem por escopo modificar uma situação em particular e formar os atores participantes (DIONNE, 2006).

O trabalho foi desenvolvido durante dois anos e meio, numa escola pública da rede municipal de Fortaleza. Por ocasião da pesquisa, a escola contava com 932 alunos dos quais 26 alunos apresentavam deficiências. Os principais sujeitos da pesquisa foram: o diretor da escola, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional além de dezesseis professores colaboradores. Para o acompanhamento da pesquisa contamos com a participação de quatro pesquisadores (doutorandos) que tiveram a responsabilidade de, em cooperação com os profissionais da escola, implementarem o ensino diferenciado e a gestão participativa.

Os principais procedimentos metodológicos utilizados foram: acompanhamento, observação participante, reuniões e encontros de estudos individuais e coletivos e grupos focais. Esse último foi aplicado por duas vezes (no início e no final da pesquisa) ao conjunto de profissionais da escola. Tratava-se de uma forma de entrevista coletiva contendo sete questões visando recolher informações sobre as percepções e modalidades de acompanhamentos, as mudanças observadas no funcionamento da escola assim como as mudanças observadas nas práticas pedagógicas e de gestão.

A Escola diante da mudança de paradigma

A proposta de uma pesquisa-ação em uma escola que atende alunos com deficiência foi uma tarefa complexa e ao mesmo tempo ousada uma vez que na maior parte das escolas existe uma grande fragmentação no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na organização da instituição. Além disso, é comum no cotidiano das escolas, nas quais vivenciamos, via de regra, um quadro distante dos pressupostos de uma escola inclusiva, que seja de fato, para todos os alunos, indistintamente.

Na escola onde desenvolvemos a pesquisa, a nova perspectiva de atendimento, provocou, além do acolhimento de um novo aluno desconhecido, incitado pelas novas orientações políticas de inclusão, uma to-



mada de consciência na forma de organização e gestão da escola bem como na inadaptação dos métodos pedagógicos tradicionais. O diretor, ao assumir a escola, não conhecia os pressupostos básicos de uma escola inclusiva. Essa era a sua primeira experiência como gestor e era visível sua insegurança decorrente da falta de experiência no cargo. Durante cerca de dois anos e meio na escola, pudemos perceber a sua evolução, ou seja, ele passa de uma atuação inicial insegura, pouco firme, no sentido das tomadas de decisões, para ações e posições mais determinadas e coerentes. Essas mudanças ficaram mais visíveis não só com a parceria da pesquisa, mas também com a busca de rompimento de uma atuação centralizadora para uma atuação coparticipativa. Em algumas medidas cotidianas, a Direção foi, aos poucos, se empenhando em assumir o seu papel e um dos importantes vetores de mudança foi a participação em ações sistemáticas como um grupo de estudos e no acompanhamento colaborativo baseado dos princípios do acompanhamento socioconstrutivista e que teve por objetivo fortalecer a gestão participativa tendo como referência, principalmente, os estudos de Masciotra (2006), de Doise e Mugny (1981) e Jonnaert e Vander Borgh (1999). Podemos dizer que o acompanhamento da equipe da gestão foi um dos principais elementos impulsionadores da mudança que, conforme Barroso (1996), corresponde a

Um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controle da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afetar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização.

O acompanhamento incluía reuniões de planejamento e avaliação das ações desenvolvidas durante o ano, bem como encontros de estudos com assento no referencial teórico da teoria da mudança (CROZIER e



FRIEDBERG, 1977; BARROSO, 2006; CANÁRIO, 2006; THURLER, 2001) e de autores que discutem a gestão da escola sob a perspectiva inclusiva (BAUER & BROWN, 2001; KENNEDY & FISCHER, 2001; STAINBACK & STAINBACK, 1993).

Um aspecto fundamental foi a internalização da cultura da colaboração e da inclusão, tanto pelos membros da direção quanto pelos docentes acompanhados. Eles passaram a se mostrar implicados e coparticipes do processo facilitando a sistematização e fortalecimento das ações de mudança na escola como o reforço das ações da gestão numa perspectiva compartilhada e numa melhor organização e maior autonomia nas atividades de planejamento, nos investimentos na diversificação dos equipamentos pedagógicos e na formação dos membros da equipe gestora. Segundo Hargreaves e Fullan (2000),

as verdadeiras culturas de colaboração caracterizam-se pela ajuda pelo apoio mútuo pela confiança e franqueza que se manifestam praticamente em todos os momentos (p.62).

Em relação aos docentes, até então, estes pensavam fazer bem e se dedicar do melhor jeito possível a sua atuação pedagógica. Até o advento da ideia de inclusão, as crianças eram deixadas fora da escola, porque não se acreditava nas suas potencialidades cognitivas. Hoje, veem seu direito à educação reafirmado e organizado tanto pela sociedade civil quanto pelos órgãos oficiais, cada vez mais sensibilizados e envolvidos no fortalecimento e na realização deste direito imprescindível. Nesse contexto, a escola teve de enfrentar uma tripla revolução: uma mudança na gestão da instituição, mudança no plano das mentalidades e da cultura do acolhimento e uma mudança do ponto de vista da cultura profissional inclusiva. Assim, a proposta desse artigo está assentada na apresentação desses três paradigmas.



Mudanças na gestão da escola

O primeiro nível de mudança ocorrida nesta instituição pública foi no plano da mudança organizacional e estrutural, incluindo tanto uma gestão mais acolhedora do ponto de vista relacional como uma gestão mais envolvida com as questões pedagógicas e administrativas. Constatamos um esforço da direção em promover encontros e reuniões com a comunidade escolar buscando atender aos princípios de uma gestão inclusiva, ou seja, a escola passou a tratar os assuntos importantes de forma compartilhada e coparticipativa. Nas reuniões, os professores e funcionários começaram a experimentar o exercício da tomada de decisões e responsabilização pelas ações da escola, incluindo situações administrativas, pedagógicas e relacionais.

No cotidiano da escola percebemos várias mudanças da gestão em relação à aceitação e ao acolhimento dos alunos, especialmente aqueles com deficiências ou dificuldades mais acentuadas. Sem dúvida, o tema da inclusão passou a fazer parte da pauta da escola, como observamos nos mais diversos momentos, seja nas salas de aula, na hora do encontro das professoras no recreio, nas conversas pelos corredores ou mesmo durante os nossos momentos de formação. Na maioria das vezes, esse tema se fazia presente de forma positiva e empolgada, quando algumas professoras constataavam interação e progressos dos alunos, no entanto também ouvíamos ainda muitas queixas em relação a algumas dificuldades percebidas e vivenciadas por elas. Essas mudanças nos remetem, sobretudo, a uma mudança do olhar sobre a convivência com crianças com deficiência; a uma vontade assumida de quebrar os antigos paradigmas pedagógicos; a uma sistematização das práticas inclusivas ao nível da escola inteira. Percebe-se que todas essas mudanças parecem ligadas à maior implicação da equipe de gestão nessas questões. Tomemos como exemplo o processo de lotação e enturmação das crianças com deficiências que antes era feita sem nenhum critério específico ou discussão com o grupo de professores, ficando a cargo da secretaria da escola. Não existia na escola uma organização pedagógica que fosse capaz de vislumbrar essa ação no coletivo.



Essa ação passou a ser de interesse coletivo, colocando a todos a responsabilidade sobre os resultados dessa ação elucidando a necessidade de maior investimento da Direção, tanto na atenção às questões de organização pedagógica quanto na necessidade de fortalecer a unidade interativa do grupo, a partir de ações de atendimento específico das demandas dos alunos com deficiências.

Essas ações são comentadas por Marcheci e Martin (2003) como novas atribuições na função do diretor. Para esses autores, a sobrecarga do trabalho, a maior exigência e a incorporação de novas funções às suas tarefas clássicas são algumas das mudanças importantes que estão ocorrendo no trabalho desses profissionais. Essas exigências não são as únicas, nem talvez as mais importantes. Provavelmente, o que melhor define hoje a figura do diretor é que ele está no centro das atenções e dos conflitos que se produzem na escola e sobre a escola.

Outro aspecto relevante observado foi a estruturação dos espaços, o investimento em recursos materiais e profissionais. Isso provocou uma emulação interna e em direção à comunidade parental, favorecendo as condições de um processo inclusivo que abranja todos os segmentos da escola. Assim, com a estimulação e a ajuda do grupo de pesquisa, a escola transformou e proveu certos espaços de elementos decorativos ou lúdicos que a embelezaram e a tornaram mais calorosa e mais segura; aumentou o número de jogos no recreio a fim de canalizar melhor a agressividade dos alunos. Ela se dotou de uma biblioteca e, sobretudo, incentivou um uso maior, generalizado e mais familiar dos livros, assim como da sala de informática por parte de todas as crianças e, em especial, das com dificuldades. A criação da sala atendimento especializado, com um profissional dedicado ao acompanhamento das professoras e ao atendimento específico às crianças com dificuldades, se revelou de grande importância para os profissionais da escola.

A valorização do espaço escolar constitui uma condicionante importante no desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse poder de influência do ambiente parece ter sido percebido e valorizado pelos profissionais da escola como retrata uma professora quando diz que *tudo era*



um sonho nosso, parquinho, organização da biblioteca, não sei se eu digo ativação ou reativação da biblioteca que está ficando muito boa... e todas aquelas metas.

A implantação desses espaços, sem dúvida, traz um avanço na proposta pedagógica da escola, por oferecer e ampliar para os alunos maiores oportunidades de aquisição de conhecimentos em espaços múltiplos de aprendizagem. Refletindo sobre esses esforços, percebe-se que as obras realizadas, além de inegáveis benefícios trazidos para a satisfação no trabalho na instituição, contribuíram para a melhoria do aspecto visual e estético, aspectos, sem dúvida, importantes na valorização e autoestima do grupo. Podemos dizer, como Santos (2006), que os espaços são também manifestações culturais que revelam crenças, valores e sistematização de vivências.

Pouco a pouco, a equipe de direção se apropriou das diretrizes de inclusão; se investiu mais no seu papel de facilitador em termos de filosofia e de política educacional inclusiva entre alunos, profissionais e pais e, com a ajuda do grupo de pesquisa, se implicou mais em diversas iniciativas, através de encontros festivos, de informação, comunicação, de apoio tanto por parte dos profissionais, quanto dos pais.

Em respostas a entrevista no grupo focal durante a pesquisa, o teor das falas do diretor aponta essa maior implicação da equipe da gestão e, com certo realismo, o reconhecimento das mudanças ocorridas, como ele nos mostra em sua fala: *nós conseguimos algumas modificações, nós conseguimos algumas mudanças; mas apesar de termos conseguido uma boa parte, existe muito caminho a ser percorrido.* Na verdade quando o diretor se refere a *algumas mudanças*, são mudanças de grande porte, tanto do ponto de vista organizacional e estratégico (criação de uma sala de apoio pedagógico, implementação do trabalho do supervisor/coordenador pedagógico que não existia na escola e que não se encontram em todas as escolas da rede) quanto sob o prisma pedagógico com o estabelecimento e a integração da necessidade do planejamento das atividades escolares. Essa integração revela-se no fato de a supervisão passar a receber os *planejamentos feitos pelas professoras, mesmo sem ter tido o dia para*



o planejamento. Além disso, o que parece importante é o fato de que essas mudanças não ficam só com as ações das professoras. A equipe de gestão, nas palavras do diretor *está mobilizada com a preocupação de se tratar bem não só os alunos com necessidades especiais, mas todas as crianças.* Aparece, pois, uma relação sistêmica entre o engajamento da gestão e a implicação do corpo docente: *a escola deve atender a todos; eles também fazem parte da educação, de toda escola.* A supervisora reforça a fala do diretor destacando o fato de que a escola, para ela, aparece como *totalmente acolhedora, pois todo mundo na escola se envolve, a gestão, a secretaria e até os funcionários da limpeza, da merenda, todo mundo se mobiliza para acolher a criança.* Nas palavras do diretor, *a família não está pedindo nada, está apenas exigindo aquilo que já é um direito legal.* Essa forma de apropriação (internalização numa perspectiva socioconstrutivista) favorece uma recomposição profissional: *isso tem melhorado muito na questão de como administrar com certa tranquilidade.* Sobre esse contexto, ressaltamos Booth e Ainscow (2000) quando destacam a cultura inclusiva como dimensão fundamental para o estabelecimento da escola inclusiva enfatizando que a cultura inclusiva é um princípio que guia as decisões e políticas educativas da escola para apoiar as aprendizagens de todos os alunos.

Interessante é salientar o quanto a apropriação da perspectiva inclusiva pela equipe de gestão se manifesta nas falas das entrevistas, coincidindo com o período em que passa a haver uma implicação intensa e sistemática dos pesquisadores na sua forma de acompanhamento. Os membros da equipe da direção são categóricos, quando afirmam mudanças importantes na organização da escola. Esse novo modo de ser profissional ficou atestado pela predominância de falas que nos levam a concluir haverem acontecido mudanças de cunho interno: *nós estamos tendo a oportunidade de estar modificando hábitos.* Essas mudanças em termos de sistematização de práticas são atribuídas pelo diretor, às interações com o grupo de pesquisa, notadamente através das *reflexões que foram feitas, das discussões, dos debates, das conversas formais e informais no decorrer do contato com o grupo da pesquisa.* O diretor, em várias passagens da sua fala, destaca o quanto o papel da pesquisa foi importante para as mudan-



ças ocorridas na escola, tanto pela equipe da gestão quanto pela equipe de professores e funcionários.

Percebe-se claramente o estabelecimento de um contexto bem mais inclusivo na escola toda. Com efeito, o diretor insiste na sua fala sobre o fato de que, a partir de então,

As ações aparecem mais compartilhadas e envolvem a responsabilidade da escola toda. Quer dizer, não somente dos professores, mas também de qualquer funcionário, técnico, todos eles se sintam co-responsáveis pela escola.

Essa transformação geral na escola aparece também clara nos detalhes da vida da instituição e nas ações da gestão. A fala da professora nos apoia nessa análise quando diz que *o que modificou, pelo menos esse ano, foi o respeito pelo número de alunos na sala de aula para quem tem alunos com deficiência.*

Os fragmentos das falas nos permitem perceber como pequenas ações da gestão tiveram reconhecimento pelos professores da escola. Eles percebem que há um começo, um direcionamento em relação à mudança, um empenho profissional e pessoal por parte do diretor para a mudança que envolve um esforço intelectual e emocional considerável. Esses aspectos são importantes de considerar para que as melhorias advindas desse processo possam se consolidar.

O relato do diretor é representativo do processo interno vivenciado por ele em relação às mudanças:

A forma como a gente lida com questões simples como, por exemplo, a metodologia da acolhida do aluno recém-chegado na escola, a metodologia da acolhida do professor ou de qualquer outro profissional que está chegando, tudo isso faz a diferença. A minha compreensão não tinha alcançado, ela não era tão clara como é hoje.

Essas mudanças, que antes não existiam, segundo o diretor, diz respeito ao trabalho de acompanhamento, os estudos e discussões feitas



com a pesquisa. Em sua fala, ele destaca permanentemente o papel desse grupo como parceiro das mudanças implementadas por ele na escola.

Vimos que a equipe de gestão se implicou não só com os aspectos administrativos, mas também, de uma maneira mais abrangente, com as questões de acolhimento, com as práticas pedagógicas, com o desenvolvimento profissional e pessoal. É notório o quanto ela valorizou a sistematização das ações de planejamento, por exemplo, que antes eram menos-prezadas.

Podemos perceber um processo de internalização, numa perspectiva sociológica, a um processo de apropriação das diversas dimensões, dos diversos desafios da problemática inclusiva, por parte da gestão, seguido de uma recomposição das práticas pedagógicas e institucionais e de uma reconfiguração escolar. O jogo das diversas interações pessoais e profissionais entre professoras, gestores e pesquisadores na escola tiveram um papel fundamental no processo de transformação das mentalidades e na cultura da escola, como veremos a seguir.

Mudanças nas mentalidades e na cultura de acolhimento

Na maioria das entrevistas feitas na escola encontramos, por parte das professoras, e com grande regularidade, os testemunhos seguintes: *quando recebi uma criança com deficiência, foi um susto; a escola não estava preparada, e nós também não sabemos como fazer com essas crianças.* Observamos que, no início do envolvimento do grupo nesse acompanhamento, as professoras estavam procurando receitas, como se a questão de acolher crianças diferentes fosse simplesmente uma questão de troca de dicas. Restritas a um certo modo de funcionamento tradicional, elas nem percebiam mais que, na sala de aula, elas estavam frente a um grupo heterogêneo, a uma diversidade de indivíduos que sua formação profissional de então lhes incitava em contemplar como um todo indistinto e sem grandes diferenças, em termos de necessidades educacionais. A entrada da criança com deficiência, a incitação legislativa em levar em conta a dimensão individual das dificuldades de aprendizagem, colocaram essas



professoras diante de um espelho deformador, no qual não percebiam mais os seus alunos da mesma maneira, e ao mesmo tempo, nem se viam elas mesmas como antes. A força do acompanhamento dos pesquisadores do grupo de pesquisa a elas proporcionado foi de lhes ajudar a colocar em questão as suas certezas, a tomar consciência dos seus preconceitos, das suas apreensões profundas diante de uma criança que perturbava seus padrões docentes estabelecidos e das suas resistências inerentes a todo processo de mudança importante. Não foi o menor desafio a ser ultrapassado.

Pode-se afirmar que, certamente, uma das primeiras e maiores conquistas da pesquisa, foi esse longo trabalho de familiarização com certas modalidades da alteridade, de desmistificação das evidências educativas, que favoreceu a quebra das barreiras mentais, uma revolução no plano das mentalidades. Não se pode negar a importância dessa evolução, pois ela constitui, em si mesma, as fundações incontornáveis a partir das quais se pode construir uma escola de cultura profissional inclusiva.

Quanto à gestão da escola, um aspecto que sempre chamou atenção, no entanto, foi a forma diferenciada como o diretor tratava e atendia a todos os alunos da escola. Durante a nossa permanência na instituição, ficou claro que o aluno constituía o centro das atenções e a prioridade da Direção. As atitudes de acolhimento e reconhecimento contribuíram para reduzir a desvantagem que eles já trazem quando chegam à escola.

O fato mais saliente que podemos destacar nas observações e respostas dadas nos grupos focais é que o desenvolvimento pessoal do aluno ficou diretamente condicionado pelas mudanças nas atitudes dos diversos profissionais da escola, inclusive os funcionários de serviços gerais. O envolvimento de todos foi fundamental para que a escola se tornasse realmente acolhedora e as mudanças acontecessem. As falas do diretor e da supervisora trazem um recorte desse fenômeno:

É notório o crescimento na vida dos alunos com relação ao processo de interação. Eles estão interagindo melhor, aprendendo a ler e a escrever aquilo que não escreviam. Isso só podemos atribuir às reflexões que estão sendo feitas e a aceitação. (...) No início eu deixava os problemas relacionados às



crianças com deficiência mais para o professor resolver. Agora eu tenho clareza da importância do meu papel (diretor). Eu passei a ter um cuidado diferenciado com as crianças a partir dessa reflexão. (...) Eu tenho parâmetro porque eu vim de outra escola pra cá. E eu vejo que assim que chega uma criança aqui, é totalmente diferente das outras, todo mundo da escola se envolve, é a gestão, é a secretaria, são os funcionários da limpeza, da merenda, todo mundo trata a criança, se mobiliza pra acolher a criança. Hoje a gente vê um cuidado que todo mundo tem com essas crianças (supervisora).

Em relação aos professores e funcionários, essa percepção se confirma:

Antes eu brigava muito quando tinha uma situação de conflito entre os alunos, uma briga, uma arenga, até mesmo eu com o próprio aluno. Então, eu me alterava, gritava muito. Eu já partia: vai ficar aí, sentado! Hoje, eu já tenho outro olhar. Já brigo menos, falo baixo, procurando ver o aluno mais de perto. (professora). A gente presta mais atenção quando vai distribuir a merenda, tem cuidado na saída das salas, no recreio. Pensa em coisas que nunca tinha pensado antes... (funcionária dos serviços gerais).

O comprometimento da equipe da gestão com a atenção às crianças contribuiu para disseminação de um clima favorável em relação ao acolhimento dos alunos. É fato que não podemos generalizar a mudança em relação às crianças com grandes dificuldades ou com deficiências. Podemos dizer, todavia, que percebemos mudanças no olhar de todos (professores, funcionários, técnicos e gestão) em relação às crianças e a implicação especialmente da equipe da direção não somente na busca de melhoria nos aspectos administrativos, mas, sobretudo, no acompanhamento pedagógico dessas crianças e dos professores.

É papel da escola ajudar a desenvolver práticas educativas que articulem a aceitação do outro, combatendo a intolerância, o preconceito, a homofobia e outras formas de discriminação. A presença do aluno com



deficiência favorece a abordagem desses temas na escola, num contexto de significação positiva. Além disso, contribui para o rompimento da cultura que inculpa o aluno pelo seu insucesso, pela sua não-aprendizagem. Em vez disso, busca implementar uma cultura de acolhimento e resolução, pelo menos no nível individual, dos problemas de cada um dos alunos.

É importante destacar o fato de que a inclusão não é privilégio só de ações de acolhimento. Uma escola tradicional pode ser acolhedora e não ser inclusiva. O que faz a diferença é o posicionamento claro da gestão da escola por todas as crianças com ou sem deficiência. A Direção deve desenvolver uma reflexão permanente sobre a aceitação da diversidade como um bem humano e um valor pedagógico. O diretor deve ser portador e disseminador dos valores da inclusão, atendendo a todos os cantos da escola, desenvolvendo uma relação física e emocional com toda a escola.

Quanto ao desenvolvimento dos alunos com deficiências, acreditamos que doravante, a escola terá uma nova postura e influência em relação ao seu processo de escolarização. Vimos a importância da coletividade como um forte motor no desenvolvimento da criança, e as relações estabelecidas pelo grupo gestor e pela maioria dos professores da escola criaram variáveis que se estabeleceram no ambiente escolar como novas formas de pensar a proposta pedagógica, o novo formato de acompanhamento do trabalho dos professores e a contribuição do núcleo gestor para a configuração de um contexto escolar inclusivo, buscando a criação de uma cultura escolar acolhedora e inclusiva.

Podemos dizer que, apesar dos limites existentes, a escola em foco assumiu esse compromisso, desencadeando ação e reflexão sobre os valores e práticas de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Mudança da cultura de desenvolvimento profissional inclusivo

Nesse item, apresentaremos os aspectos relativos ao desenvolvimento profissional observado no grupo gestor e, de forma indireta, nos professores participantes da pesquisa. É interessante observar que o de-



envolvimento profissional na escola remete mais fortemente às mudanças acontecidas no professor que é, possivelmente, o principal protagonista de mudanças em uma instituição educacional na medida em que seu desenvolvimento pode implicar em melhorias concretas no desenvolvimento dos alunos. Isso foi claramente observado nas situações presenciadas na escola, bem como nos depoimentos dados nas entrevistas aos grupos focais tanto pelo grupo gestor como pelos próprios professores. É relevante, porém, não perder de vista a noção de que as mudanças educativas não dependem exclusivamente do professor mediante suas competências pedagógicas, técnicas e sociais, tendo a gestão da escola um papel fundamental no direcionamento de ações propulsoras do desenvolvimento profissional.

Em sua fala numa entrevista do grupo focal, o diretor, assinalou que houve uma *quebra de paradigmas* nas concepções da escola, tanto no que diz respeito à forma de organizar a gestão como em relação às concepções de inclusão. A expressão *quebra de paradigma* é uma locução forte, que marca uma ruptura franca com o que se praticava anteriormente na escola. O gestor e as professoras estavam diante de uma nova situação, que, no momento da administração da primeira entrevista do grupo focal, ocupava um espaço significativo do pensamento e das preocupações da escola. Esse foi o motor inicial necessário para um processo de maturação sobre essa nova realidade, para que essa quebra de paradigma, essa ideia de educação inclusiva, se transformasse posteriormente em práticas e em reflexões. Essas mudanças podem ser consideradas como aprendizados e desenvolvimento profissional, pois para alguns profissionais da escola houve uma tomada de consciência que incorporou à sua formação como elemento constitutivo da prática profissional a partir de reflexões fundamentadas e compartilhadas com o grupo da pesquisa e da escola.

É interessante perceber o quanto, a reflexão, o pensamento retroativo e o olhar sobre a prática se desenvolveram. A educação inclusiva passou a interessar, a preocupar e a fazer parte de todo o contexto da escola. Os profissionais ficavam em busca de orientações específicas sobre o tema, materiais didáticos e de sugestões que os ajudassem a *modificar algumas*



práticas. Essas modificações têm relação não somente com a educação inclusiva, mas condiziam com necessidades de mudanças na educação de forma geral. Podemos dizer que a discussão sobre inclusão impulsionou os profissionais da escola a pensar em mudanças mais amplas nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

Era notória a internalização da *cultura da inclusão* por parte da equipe da gestão da escola. Se essas mudanças aparecem claramente influenciadas e incentivadas por tudo o que a pesquisa trouxe (em matéria de formação, estudos, discussões e reflexões), interessante é perceber também o quanto o desenrolar das mudanças funcionou de maneira sistêmica: as ações e mudanças por parte das professoras e da gestão da escola, alimentaram um processo de mudança uns sobre os outros. Esse aspecto nos remete a pensar sobre a escola *como campo de aprendizagens individuais coordenadas e como organização aprendente* (THURLER, 2001:176). Podemos dizer que esse movimento marca o início de uma cultura organizativa de valores e crenças sobre a inclusão baseada no espírito de colaboração necessário ao desenvolvimento dessa cultura. *A cultura de colaboração nas escolas depende de normas e das oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo de sua carreira e da predisposição dos profissionais* (FULLAN E HARGREAVES, 2001:83).

As mudanças na atuação do diretor e na dos professores nos permitiram notar o quanto as transformações ocorridas no nível profissional interferiram no grau de desenvolvimento pessoal do aluno. Com efeito, a aceitação das crianças junto a um trabalho de reflexão e de formação se traduz por melhor interação dos alunos na sala de aula e, conseqüentemente, uma possível melhoria no resultado da sua aprendizagem.

Depois de ter trabalhado durante vários anos segundo um padrão pedagógico, privilegiando uma transmissão clássica e vertical dos conhecimentos, as professoras tinham de passar, em dois anos e meio, por uma lógica pedagógica totalmente nova, dando prioridade à criação de um ambiente escolar acolhedor, à coconstrução dos saberes com e entre os alunos, mediante uma perspectiva pedagógica que celebra e estabelece a multiplicidade das interações e inter-relações na sala de aula. Elas desco-



briram novos métodos de trabalho, inspirados no socioconstrutivismo, no trabalho escolar colaborativo; pela primeira vez, elas tiveram oportunidade de materializar os conhecimentos das teorias de Piaget, Vygotsky; pela primeira vez, elas foram incitadas e encorajadas a levar em conta a diversidade dos seus alunos, ao invés de apagá-la, de arrasá-la, como antes e foram convidadas a ocupar um papel ativo e participativo num ambiente escolar, não mais considerado como um espaço e uma população a conquistar e dominar, mas como oportunidades de desenvolver uma criatividade mútua.

No caso da escola pesquisada, cabe agora ao grupo gestor, juntamente com seus professores, decidir e controlar, de forma responsável, os seus processos de aprendizagem e todo o investimento emocional envolvido nos processos de mudança. Esse procedimento não pode focar apenas a aprendizagem individual, embora essa aprendizagem traga sempre como resultado o crescimento individual. Deve levar em conta todo o contexto coletivo de trabalho bem como a estrutura organizacional da instituição.

Considerações finais

Com certeza ainda existem muitas coisas a construir, a fortalecer; certos passos ainda são frágeis, mas não se passa de um paradigma a outro, tão ambicioso, da noite para o dia. Se nos referirmos aos quatro “pilares” da inclusão, segundo Dore, R., Wagner, S.; Brunet, J. P. (1996), pode-se constatar o quanto o processo inclusivo incentivado na escola se revela abrangente. Os autores evocam, então: a integração física, a integração temporal, a integração social e a integração pedagógica que remete, segundo Kaufman, Gottlieb, Agard e Kukic (1975) a ideia de que esta última é baseada sobre uma programação e uma planificação contínua e individual, que comporta as três outras dimensões evocadas acima.

Assim, muitos fatores, que aparecem neste trabalho, fazem pensar que a inclusão das crianças com deficiências na escola pesquisada não é mais somente uma inclusão física. Apesar de alguns casos de evasão, o



bem-estar visível dessas crianças se traduz por uma permanência na escola, por um investimento afetivo e educacional, por parte dos professores e dos outros alunos, testemunhando uma riqueza de interações e inter-relações. Se ainda não se pode falar totalmente de integração pedagógica, pois faltam alguns passos importantes a ser percorridos, o conjunto de observações ligadas aos três outros níveis de integração nos permitem pensar que a escola se engajou num real processo inclusivo, que só precisa ser reforçado ao longo do tempo e ser ainda mais desenvolvido na perspectiva da gestão e na perspectiva pedagógica.

Essa experiência mostra que o mais importante, neste contexto temporal e espacial de hoje, é o acompanhamento de perto, e a criação de condições de atendimento mais específicas (caso, por exemplo, das deficiências sensoriais). Revela também o necessário engajamento dos poderes públicos para garantirem essas condições de acompanhamento profissional, técnico e especializado, como condição de permanência, de evolução e de bem-estar dessas crianças que são ditas diferentes.

Pensamos que a pesquisa contribui sobremaneira para que a gestão da escola bem como os professores possam assumir seu papel central e colocá-lo a favor da construção de uma escola inclusiva e democrática, dividindo, compartilhando e assumindo as responsabilidades ligadas ao desenvolvimento da escola inclusiva. Uma escola inclusiva é acima de tudo, uma escola democrática e será mais efetivamente implantada se as relações escolares forem permeadas pelo respeito ao outro e por uma postura de acolhimento das singularidades e diferenças inerentes a todos os humanos.

Concluimos essa etapa do trabalho acreditando que, no caso dessa investigação, a metodologia selecionada se apresentou como importante alternativa para ações de mudanças na gestão, organização e na pluralidade de práticas pedagógicas que deem conta das demandas da comunidade escolar atendida.

Sendo assim, foi intenção do grupo da pesquisa incentivar e desenvolver um trabalho que envolvesse cada agente da escola numa perspectiva participativa e compartilhada na qual eles pudessem atuar, implicados conjuntamente num processo íntimo e de colaboração.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Barroso, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: Ferreira, Naua S. Carapeto (org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.
2. Bauer, Anne, M. & Brown, Glenda M. **Adolescentes and inclusion: transforming secondary schools**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2006.
3. Booth, Tony & Ainscow, Mel. **Índice de Inclusion: desarrollando el aprendizaje y la participacion en las escuelas**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.
4. Canário, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
5. Crozier, M e Friederg, E. **L'acteur et lê système**. Paris, Le Seuil, 1977.
6. Doise, Willemi e Mugny, Gabriel Collab. **Le developpement social de l'intelligence**. Paris :Inter-editions, 1981.
7. Dore, R., Wagner, S.; Brunet, J. P. **Réussir l'intégration scolaire: la deficiencie intellectuelle**. Montreal: Logiques, 1996.
8. Figueiredo, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: Rosa, Dalva E. Gonçalves & Souza, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
9. Friedberg, Erhard. **O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada**. Lisboa: Instituto Piaget – Epistemologia e Sociedade, 1993.
10. Fullan, M., e Hargreaves, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.
11. Jonnaert, P. e Vander, Cecile Borghth. **Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstrutiviste pour**



- une formation didactique des enseignants.** Bruxelas, Be : De Boeck Université, 1999.
12. Kaufman, Gottlieb, Agard e Kukic. **Mainstreaming: toward an explication of the construct – Focus on exceptional children**, 7,1975.
 13. Kennedy, Craig, H & Fisher Douglas. **Inclusive Middle Schools.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2001.
 14. Masciotra, Domenico. **Un accompagnement compétent: une clé de reussite du renouveau pédagogique.** Document de travail, 2006. Text accessible on line: www.ore.ugami.ca/docs-des-membres/Masciotra/accompagnement.
 15. Morin, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
 16. Santos, Maria Terezinha Teixeira. **Bem vindo à escola: a inclusão nas vozes do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
 17. Stainback, Susan; Stainback, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
 18. Thurler, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire.



CONSELHO MUNICIPAL: O GUARDIÃO DA EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS EM REGIME DE COLABORAÇÃO

Tália Fausta Fontenele Moraes Pinheiro¹⁶

Ruth Aglaiss Ribeiro Leite Correia¹⁷

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo provocar reflexões sobre o papel do Conselho Municipal de Educação (CME) na gestão democrática do sistema municipal de educação. Em primeiro lugar apresenta algumas considerações sobre o que venha ser o Regime de Colaboração como papel relevante, mediador de todas as esferas do sistema educacional brasileiro. Em seguida, a gestão democrática efetiva do sistema situado na instância estadual através do pacto de cooperação entre CEE/UNCME-CE. Aponta o perfil do CME como guardião da educação do município.

Palavras-chave: Regime de Colaboração; gestão democrática; Conselho Municipal de Educação.

Nos últimos dez anos, o Brasil avançou em várias áreas da Educação. A título de exemplo podemos citar: a instituição do Piso Nacional de Salário do Magistério; a ampliação dos recursos do orçamento para a Educação; do financiamento da Educação Básica através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); que duplicou durante toda década. Porém, assegurar uma Educação de qualidade social para todos, ainda é um grande desafio. Se a Educação é compreendida como direito social, cabe ao Estado ofertá-la com qualidade; nesse aspecto é preciso que esse mesmo Estado se organize para garantir seu cumprimento. Para tanto,

16 Especialista em Gestão Escolar; Articuladora do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

17 Mestranda em Ciências da Educação; Professora, Especialista em Gestão Escolar; Assessora do CEE.



isso implica necessariamente na efetivação pela construção de um Sistema Nacional de Educação.

A constituição desse Sistema, acarreta obrigatoriamente na implementação do Regime de Colaboração, em conformidade com os artigos 211, da Constituição Federal e oitavo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração e seus sistemas de ensino, o que é ilustrado pelo artigo supracitado na Constituição da República, esclarecendo que não há relação de subordinação, por se constituírem entes federados com igual dignidade. Mas a relação desejável e esperada é a de colaboração, posto que, subordinação é característica entre desiguais, enquanto colaboração é feita entre iguais.

Esse é também o sentido proposto por Demerval Saviani (1999):

[...] sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada.

Assim, um sistema implica tanto em unidade com multiplicidade, em vista de uma finalidade comum; quanto o modo como se procura articular tais elementos. Essa relação desejável se dá primeiro em compreender que Regime de Colaboração é um dispositivo constitucional visado para organizar e desenvolver o Sistema Federal, Distrital, Estaduais e Municipais de ensino.

Além disso, o Regime de Colaboração mantém a sua insistência na cooperação, na divisão e na distribuição de competências com autonomia, como também, na distinção de objetivos comuns com normas nacionais. Diante do exposto, vale salientar que o art. 23 da CF ressalta:

“... 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”.



Segundo Cury, (2007), reconhece que:

A colaboração recíproca, além de revogar o precedente sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, reconhece a dignidade e a autonomia próprias dos entes federativos e postula o diálogo e a busca do consenso dentro das normas gerais e da articulação entre as competências.

Ou seja, os respectivos sistemas são imbuídos de promoverem a articulação entre si, de maneira a favorecer o bem-estar da sociedade. Cabe, portanto, compreender que Regime de Colaboração é: colaboração recíproca, que visa reconhecer a dignidade e a autonomia própria dos entes federativos em conjunção articulada, descentralizada e permanente de esforços na execução de uma finalidade comum. Tudo isso, implica no processo de Gestão Democrática, cujo Sistema Educacional ao longo dos anos passou por várias mudanças, buscando a melhoria da qualidade da educação. A educação antes autoritária e hierárquica passa a ser democrática, sendo sua base fundamental a participação da comunidade escolar na tomada de decisões.

A gestão democrática surgiu de vários movimentos realizados pelos trabalhadores da educação, para garantir sua participação na construção da escola pública de qualidade e na intenção de um sistema igual e justo, onde formar cidadão passa a ser ideia primordial.

Bobbio (1986), em *O Futuro da Democracia*, reporta-se à educação para cidadania como sendo o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão. No cidadão, a democracia surge do próprio exercício da prática democrática.

Na democracia, isso significa dizer, que a união de esforços, pode diminuir as desigualdades sociais, combater as injustiças no meio da sociedade, além de promover também a participação do cidadão no cumprimento da execução dos seus direitos. Nesse aspecto a gestão se coloca, hoje, como um dos fundamentos da qualidade da educação e como efetivo exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, a gestão implica no diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. Surgem, então,



os desafios e as perspectivas de uma democratização onde a escola brasileira seja, como desconstrução de desigualdades e de discriminações, seja como construção de um espaço de igualdade de oportunidades e de condições que possibilitem um tratamento igualitário entre cidadãos.

O Brasil é um exemplo de Estado, cuja história passa por um processo de consolidação, não livre a interrupções e retrocessos. O último marco significativo desse processo foi a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que ampliou o conceito, estendendo-o aos Municípios, não considerados entes federativos nas constituições anteriores. A partir desse marco, esse princípio passou a fazer parte do discurso social e político das diferentes instâncias que lidam com a relação entre União, Estados e Municípios. Tomou forma a tal ponto que hoje os Municípios não se veem mais como unidades administrativas dos Estados, mas como modelos pela consciência de sua importância e autonomia nas relações com o Estado e a União.

A partir da Constituição de 1988, os municípios foram instituídos como entes federados autônomos na formulação, implantação e implementação de suas políticas educacionais, buscando atender aos princípios de descentralização política e democratização do acesso e da participação do cidadão.

Com base nesses princípios, os municípios buscam atender a esse papel e assumem, em consonância com o Artigo 11 da LDB, as seguintes atribuições:

- 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 permitindo 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.

No que diz respeito aos sistemas de ensino, conforme o Art. 18 da LDB, sua composição compreende:

- I - as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal;
- II - as instituições de educação infantil criada e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos municipais de educação.

Nesse contexto, os Conselhos Municipais de Educação assumem natureza de órgãos de Estado, que demandam novas funções, composição e condições de funcionamento. Como órgãos de Estado, devem exercer o importante papel de protagonistas na formulação de políticas e diretrizes dos planos de educação. Esses órgãos recebem atribuições quanto à natureza e ao objeto. A natureza da função diz respeito ao caráter da competência, ao poder que lhe é conferido: consultivo, deliberativo, normativo e mobilização social. Quanto ao objeto, os Conselhos devem opinar e/ou deliberar sobre os diferentes temas educacionais.

Portanto, o Regime de Colaboração é o princípio constitucional que se efetivará por meio de um Sistema Nacional Articulado de Educação e implica no intercâmbio de responsabilidades entre União, Estados e Municípios e os diferentes órgãos que o compõem.

Alguns estados têm atuado para melhorar o Regime de Colaboração. Entre as experiências mais importantes estão os casos do Acre, Ceará, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, conforme dados da pesquisa de Abruicio, Segatto e Silva (2012).

Além disso, foi criado um pacto pela Educação a partir do qual se fez a avaliação externa das redes e se instalou um processo de aperfeiçoa-



mento contínuo das políticas públicas. Faltam ainda aos estados, contudo, conquistar uma maior institucionalização do Regime de Colaboração.

No caso do Ceará, a trajetória de cooperação entre municípios vem desde os anos 1970, o que resultou na municipalização do Ensino Fundamental. Mais recentemente, o Regime de Colaboração foi bastante influenciado pela atual composição do governo estadual (administrado desde 2007 por Cid Gomes), pela experiência no município de Sobral e pelo projeto-piloto implementado pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. A política de colaboração consiste na formulação, implementação e regime de colaboração e associativismo territorial coordenação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) por meio da Coordenadoria de Articulação com os Municípios, com importante papel da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no processo — o que mostra que é fundamental a articulação com entidades municipais e outras organizações sociais ou internacionais.

O olhar sobre todas as transformações e movimentos propostos foi para melhoria da qualidade da educação. A sociedade antes recriminada e esquecida passou a fazer parte da escola, e da educação, por meio dos Sistemas de Ensino através dos Conselhos de Educação. Onde, o Conselho de Educação do Estado do Ceará está integrado em ação conjunta com demais Conselhos.

A regulamentação das ações em nosso estado tem se efetivado em colaboração entre os órgãos normativos realizados por meio do Pacto de Cooperação, celebrados entre o Conselho Estadual de Educação – CEE e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME-CE. É oportuno enfatizar o papel normativo dos Conselhos de Educação no desenvolvimento e execução de ações na abrangência dos Sistemas de Ensino, estadual e municipal, visando à melhoria da qualidade do ensino no Estado do Ceará.

Lembrando que, o princípio do Federalismo remete aos Sistemas Municipais de Ensino a responsabilidade com a Educação Infantil (pública e privada). Portanto, os Conselhos Municipais de Educação com fun-



ção de normatizar, usam sua autonomia e dialogam democraticamente com as Secretarias Municipais de Educação para juntos, tomarem suas decisões, considerando concomitantemente os critérios de escolarização e de aprendizagem. Surge então, a oportunidade de regulamentação e autonomia para complementar a legislação nacional por meio de normas específicas e adequadas às características locais.

Diante dessa autonomia é importante ressaltar a Nota Técnica nº 01/ 2011, do Pacto de Cooperação entre CEE e UNCME-CE, que dispõe sobre o credenciamento de instituições de educação infantil e autorização de seus cursos na rede privada de ensino nos municípios com sistema próprio e conselhos de educação normatizadores.

O Pacto de Cooperação (CEE/UNCME-CE) reafirma os dispositivos legais estabelecidos pela LDB nos artigos 11 e 18 supracitados, e recomenda:

- I - Os municípios com Sistemas de Ensino implantados, e que instituíram os seus Conselhos Municipais de Educação como órgãos normativos, com resoluções da Educação Infantil homologadas, deverão assumir a regulamentação dessa etapa da Educação Básica da rede pública e privada;
- II - No caso de instituições de ensino da rede privada que manter a oferta de educação infantil, ensino fundamental e médio, estas duas últimas continuarão a ser regulamentadas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará;
- III - Os municípios que ainda não organizaram seus sistemas próprios de ensino permanecerão integrados ao Sistema Estadual, seguindo as diretrizes do Conselho Estadual de Educação – CEE.

Segundo, a UNCME-CE, dos 184 municípios do Estado do Ceará, 106 têm conselhos constituídos, dentre os quais, apenas 32 são normatizadoras. O CEE e a UNCME-CE, celebram entre si o Pacto de Cooperação, visando ao fortalecimento de ações conjuntas, mediante colaboração, para melhoria da qualidade do ensino do Estado do Ceará. Nesse caso, os



municípios que ainda não organizaram seus sistemas próprios permanecerão integrados ao Sistema Estadual, seguindo as diretrizes do Conselho Estadual de Educação – CEE.

Reconhecendo a autonomia creditada pelo CEE, a decisão de criar o conselho é exclusiva do município. Mas é fundamental que essa criação representada pela vontade política da sociedade e não uma mera formalidade legal. Por isso, o processo de criação do conselho é mais importante do que a qualidade final da lei.

O perfil do conselho, sua organização, composição, suas funções e atribuições devem resultar numa ampla discussão com a comunidade.

Pode-se afirmar que o Conselho e o Plano mutuamente se alimentam, na elaboração do Plano Municipal de Educação – PME, o CME é ator nato com direito devido de participar da elaboração de todo processo do PME, como também, da constituição do Fórum, até sua aprovação pela Câmara Municipal. Portanto, o principal papel do CME, como articulador das aspirações na implantação e no acompanhamento do PME, é por demais, incentivador das ações político-pedagógico, da proposta de desenvolvimento, suas metas e estratégias na educação do município.

Segundo, Genuíno, 2004: “(...) cabe ao CME na implantação do Plano e sua colaboração para interpretar as dificuldades e propor as devidas superações”. O PME mexe com seres humanos e problemas são ingredientes fatais e necessários. Mas eles existem não para paralisar, mas para suscitar novas decisões, perspectivas e ações diferentes, talvez até imprevistas.

Podemos dizer que o Conselho Municipal de Educação é considerado o guardião da Educação do Município, não somente pela sua legitimação, mas como lembra Leonardo Boff, que um ponto de vista é apenas a vista desde um ponto. A visão do todo requer a vista desde os diferentes pontos até outros atores sociais aos quais as instituições educacionais pertencem.



Considerações finais

A busca de referenciais é positiva na medida em que permite incorporar experiências bem-sucedidas. No entanto, é importante ressaltar que os conselhos municipais de educação se situam num contexto político, histórico e geográfico próprio e que se diferenciam significativamente entre si, tanto em relação ao tamanho, quanto à história e cultura regional. Os conselhos municipais de educação, nascidos sob a égide da Constituição de 1988, assumem natureza própria que demanda perfil específico, determinado por suas funções e atribuições que, por sua vez, determinam a organização e a composição, bem como o funcionamento.

Assim, é possível retratar o conselho municipal de educação como guardião de cada município, de acordo com a singularidade de sua realidade, especialmente do seu sistema de ensino, encontrando uma organização mais adequada para o desempenho de suas funções. Levando em consideração até os municípios que ainda não apresentam condições para usufruir de sua autonomia, pois é fundamental que seja pensada a criação do Conselho Municipal de Educação, como espaço privilegiado de descentralização da educação na esfera municipal atendendo as demandas sociais, fortalecendo o direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina; SILVA, Fernanda. **O Regime de Colaboração no Brasil: trajetória, problemas e inovações.** Relatório de Pesquisa. São Paulo: CEAPG/FGV, 2012.
2. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** Tradução Carmen C. Varriale et al. Coordenação de tradução João Ferreira. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991. vol. 1.
3. BRASIL, MEC/SEB. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** Elaboração de Genuíno Bordignon. Brasília, MEC/SEB, 2004.



4. BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF.
5. BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –9394/96**. Brasília - DF. 1996.
6. CURY, Carlos Roberto Jamil. **Federalismo político e educacional**. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Políticas públicas e gestão da Educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
7. _____ **Sistema Nacional de Educação: desafios para uma educação igualitária e federativa**. *Educação e Sociedade* (Campinas), v. 19, nº 105, set./dez. 2008.
8. Leonardo Boff. **Ekklesia-democracia radical**, JB, 24/06/05.
9. SAVIANI, Dermeval. *Educação e sociedade* (Campinas), nº 69, 1999, p. 121. www.slideshare.net/regicenci/gesto-democrtica-da-educacao-presentation 9 dez. 2008 – **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Elaboração *Genuíno Bordignon* – Brasília, 2004 (p. 51)

Amar é um ato de coragem.

Paulo Freire.



ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO: UMA ILUSÃO PEDAGÓGICA

Teoberto Landim¹⁸

Palavras-chave: Estudo; Recuperação.

O professor e seu trabalho constituem questão estratégica de qualquer política de educação. Edgar Morin ensina que a educação será sempre o espaço da “ordem-desordem”. É precisamente neste jogo de contrários, do inacabado, que ganha expressão o papel do professor como agente de mediação, de equilíbrio e novamente de desequilíbrio.

É importante ressaltar que a atividade do professor se inscreve totalmente no âmbito pedagógico. As suas incumbências estabelecidas no Artigo 13 da LDB são precisas e estritamente funcionais, mas destacam-se aqui, apenas duas: a) Zelar pela aprendizagem dos alunos; b) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

A questão da recuperação dos alunos constitui um dos temas críticos da fragilidade do ensino. Quando a lei diz que o professor tem como incumbência estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, entende-se que há um pressuposto de que o professor deve disponibilizar recursos de apoio pedagógico que possibilitem formas e métodos diferenciados para o aluno. Sabe-se que a recuperação é dos alunos, porém, os meios são da escola e do professor. Pois, recuperar não é oferecer, mais uma vez e da mesma forma, o mesmo conhecimento, senão introduzir mudanças qualitativas nas rotas de trabalho e nos componentes curriculares para produzir um marco organizativo adequado ao aluno em recuperação.

Na verdade, os estudos de recuperação reduzidos em um calendário mínimo de dias ajudam a desmoralizar o sistema e o professor, à medida que o aluno se interroga: “ora, se eu não aprendi durante semanas e meses, como aprender em alguns poucos dias?!”

18 Professor Titular da Universidade Federal do Ceará; Conselheiro do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará e Presidente da Câmara de Educação Básica.



Na escola brasileira não se oferece uma educação adequada às condições individuais do aluno. Por isso, faz *tabula rasa* das “chamadas diferenças individuais”, onde a solução é apresentar sala de aula estruturada para mascarar a heterogeneidade dos alunos, o que leva a outro questionamento, o da formação do professor. Portanto, é oportuna a questão: “os professores foram preparados para trabalhar com aluno, ou com turmas e aluno?”

A LDB, no artigo 12. V, que dispõe sobre a incumbência da escola, fala em “promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”. Isso significa que a escola deve disponibilizar recursos de apoio pedagógico adicionais que possibilitem, também, formas e métodos diferenciados para o aluno. De fato, o aluno de menor rendimento é aluno com lacunas e deficiências de aprendizagem nesta ou naquela disciplina. Neste caso compete à escola criar um ambiente de aprendizagem capaz de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades, o que poderá se dar por intervenção eficaz que inclua, entre outros aspectos, elementos de motivação, interesse, tratamento diferenciado e aprendizagem resolutive. Entenda-se como formas e métodos diferenciados, o retrabalho dos professores mediados pela escola na construção de novas rotas de aprendizagem.

Alguns países adotaram trabalhar a recuperação paralela ao cumprimento do calendário das aulas. Desta forma, argumenta-se que a recuperação perde a natureza de prova substitutiva ou complementar e ganha a feição de reforço de aprendizagem. Mas, aqui, se tem a recuperação como um incômodo adicional para a escola. Esta e os professores muitas vezes entendem que estudos de recuperação tem, embutido em sua semântica, o conceito de sansão, portanto, de atraso e desvantagem intelectual. Por outro lado, precisam entender que tão difícil aprender na diversidade é ensinar na diversidade. Razão porque a escola deve compreender que a tarefa é também sua, não podendo ficar adstrita ao professor.

Diante do exposto, precisa-se buscar estratégia e novo procedimento de recuperação. Entende-se que sejam métodos inovadores: trabalhos em equipe, estudos dirigidos, pesquisa, debates, ações motivadoras,



muitos exercícios, estimulando, assim, a criação de diferentes ações, e um ambiente propício para a aprendizagem. Que os professores façam seus alunos assumirem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, pois o simples fato de decorar conceitos e fórmulas parece não ser mais suficiente para a resolução de problemas complexos de situações do cotidiano, da vida moderna. Nesse contexto, o professor terá um papel de extrema importância em sala de aula, o de mediador. Do contrário, a recuperação tal qual ocorre continuará uma ilusão pedagógica.

Educação é aquilo que a maior parte recebe, muitos transmitem e poucos possuem.

Coelho Neto



POR UM PARADIGMA CENTRADO NA AÇÃO COMUNICATIVA

Carlos Alberto de Castro¹⁹

Palavras-Chave: Ação Comunicativa; Modernidade; Racionalidade; Iluminismo.

O presente texto é fruto de uma dissertação acadêmica centrada nas conexões do capitalismo tardio com o processo educativo. A pretensão é repensar as grandes linhas do modo de produção capitalista, na sua fase tardia, e o processo educativo que ele moldou, sobretudo a tensão ocorrida nas relações sociais que subestima o legado cultural deixado pelo Iluminismo a partir do advento da razão instrumental que submete todos os homens a uma nova ordem de visão do mundo. O texto, com efeito, denuncia a alienação da técnica como única referência nas relações sociais nos dias de hoje e aponta a ação comunicativa de natureza habermasiana como alternativa de superação da crise da racionalidade moderna. É sabido que a educação nesse contexto sofre as injunções das visões dominantes de mundo, notadamente, as decorrentes da razão instrumental que constringe os seres humanos a um modelo educacional que atrofia os valores da herança cultural e transforma a cultura num simulacro de mero valor de uso de que é emblemática a indústria cultural. O texto, decerto, envereda por uma crítica da razão e espera contribuir para o debate com vista a uma racionalidade emancipatória.

19 O autor é conselheiro do Conselho Estadual de Educação do Ceará, integrante da Câmara da Educação Básica, licenciado em Filosofia e Mestre em educação pela Universidade Federal do Ceará.



1. PELA RETOMADA DO ILUMINISMO

1.1. As grandes teses do Iluminismo

Uma proposta de reintrodução do Iluminismo como horizonte da civilização pressupõe a sua falência e o desejo de revigorá-la como fonte paradigmática para os grandes problemas que atormentam a humanidade nesse terceiro milênio.

Os ideais iluministas estariam, com efeito, postergados por uma nova barbárie? Infelizmente a resposta não é muito alvissareira para o Iluminismo.

Se recordarmos, um pouco, as grandes teses do Iluminismo como a priorização da universalidade, a supremacia da individualidade e o primado da autonomia política, cultural e econômica, todos resumidos na grande síntese do uso razão como expressão maior da humanidade, há de se convir que assistimos hoje, sem nenhum ofuscamento, da forma mais transparente que se possa imaginar, o império do obscurantismo, visivelmente testemunhado por um novo “reencantamento” do mundo, exatamente, o oposto antevisto por WEBER, como horizonte mais significativo da modernização.

Nesse sentido, presencia-se um clamoroso retrocesso com o advento de seitas religiosas intolerantes e fanáticas, numa eloquente contradição com os fundamentos de uma civilização assentada na racionalidade.

Noutra direção, assume cada vez mais de forma ostensiva vários tipos de nacionalismo, do basco aos xiitismos de todas as modalidades de que é exemplo a partilha iugoslava, o surgimento dos *skin heads*, no melhor estilo nazifascista, contrariando a universalidade apregoada pelo Iluminismo.

O universalismo entendido como uma identidade comum da espécie humana, não obstante suas diferenciações étnicas, sexuais, convicção de fé ou origem geográfica, que tem correspondente na máxima cristã da filiação divina, onde todos são iguais, assenta seu ideário maior, na liberdade do indivíduo, contra as amarras segregacionistas, tribais e bairristas, do ufanismo nacional-racista.



Assistimos, com certo desconforto, a emergência de um novo complexo de origem, onde se buscam raízes arianas, nórdicas, afro-asiáticas, como se desejassem retornar ao primitivismo das hordas e dos clãs, numa flagrante desconsideração do ideal universalista.

Outra esfera da maior significação do projeto iluminista contempla o respeito à individualidade do ser humano — não confundir com monadismo, dos indivíduos atomizados — contra o estigma da nação, da raça e entendê-lo como ser latente de direitos, de opção, de felicidade, descentrado de seus vínculos comunitários.

Contra o individualismo invoca-se, não raro, sua incompatibilidade com os interesses sociais, a emulação de um certo hedonismo contra o valor étnico do trabalho, disseminando destarte, um esvaziamento da rigidez dos costumes e da disciplina social.

Na avaliação de ROUANET, muitas dessas críticas são justas, pela falta de clareza do estabelecimento de fronteiras entre a autorrealização do indivíduo e o interesse coletivo, sem contudo, concluir indagando: “Mas estaríamos condenados necessariamente a perder, com o fim do individualismo, duas de suas consequências mais valiosas: o direito à felicidade, sacrificado ao bem-estar da sociedade, e o julgamento moral autônomo, absorvido na moralidade objetiva? (ROUANET, 1989:43)

A experiência dessa última quadra de século não foi exatamente um exemplo de respeito a esses postulados, se consideradas as práticas do socialismo real, pelo pouco apreço ao indivíduo na sua inserção coletiva, o despreço às liberdades de que é simbólico o *Gulag* e pelo exacerbismo individualista das sociedades tardo-capitalistas, enveredando pela insanidade consumista e hedonista e o fetichismo do mercado.

Nesse contexto de esforço da retomada do Iluminismo convém, por oportuno, destacar seu grande projeto emancipatório que permeou praticamente, por todo o século XVIII ao XX, pelos dois grandes modelos políticos vigentes: o liberalismo e o socialismo. Cada um a seu modo, desenvolveu no bojo de suas estruturas, práticas que institucionalizaram a autonomia política e econômica.



Embora essas duas vertentes da emancipação, a economia e a política, não foram uniformes nos dois sistemas, nas suas experiências concretas, visto que no liberalismo, a emancipação política carecia de uma base econômica que assegurasse o caráter formal dos direitos individuais — portanto a sua dimensão política — inscrita em todas as Constituições liberais, diz-se igualmente, que o socialismo real não completou seu projeto político de emancipação, origem, certamente da sua erosão.

No plano conceitual o Iluminismo, no dizer de ROVUANET “A liberdade tem a ver com os direitos, e a capacidade com o poder efetivo de exercê-los. Não há autonomia se um dos dois estratos está “ausente” (ROVUANET, idem, 43). Com efeito, soa incompreensível a formalização da liberdade se falta ao cidadão, a base material para o seu uso pleno e irrestrito.

2. ILUMINISMO NA PERSPECTIVA DA MODERNIDADE

Deve-se a MAX WEBER as primeiras reflexões sobre o processo de racionalidade num contexto das sociedades modernas. É antológica sua obra *A Ética Protestante* na qual desenvolveria suas teses sobre o racionalismo ocidental.

Mas é a HEGEL que deve ser tributado como o primeiro filósofo a desenvolver um conceito de modernidade e suas relações internas com a racionalidade. Dele, provêm, expressões como “espírito da época” (*zeitgeist*) para caracterizar “o presente como uma transição que se consome na consciência da aceleração e na expectativa do que há de diferente no futuro” (HABERMAS, 1990: 17).

HEGEL discorre sobre a consciência histórica da modernidade, colocando o início dos tempos modernos na sua Fenomenologia do Espírito como “o último estágio da história, o nosso mundo, os nossos dias”. Como categorias integrantes dessa nova constelação emergem expressões como revolução, progresso, emancipação, desenvolvimento, crise, espírito de época, no léxico hegeliano. Nessa direção ele postula para a Idade Moderna o corte com o legado cultural oriundo de outros marcos históricos



para dar-lhe legitimidade como o começo de um novo contexto epocal, a partir de si próprio. Muitos dos adeptos de HEGEL sinalizariam para a modernidade legitimidade histórica para autoproclamar-se autônoma em relação à cristandade e à Antiguidade.

É particularmente no domínio da estética que a modernidade aflora, a partir de meados do século XIX, de forma expressiva ao associá-la à arte de vanguarda. Esse enfoque é tão marcante na história da arte que BAUDELAIRE fundia a experiência estética com a experiência histórica da modernidade ao ponto de considerar a obra de arte moderna ponto de referência entre o transitório, portanto efêmero, associada à sua dimensão eterna, imutável. O surrealismo, noutra contexto, radicalizaria essa compreensão do tempo e seus vínculos com a modernidade.

WATER BENJAMIN, conhecido pelas suas teses no campo da estética, insere-se nessa temática do eterno como complemento do transitório, e não obrigatoriamente o seu oposto, para definir o tempo presente, numa perspectiva histórica e não apenas estética como percebia BAUDELAIRE.

Feita essa digressão retome-se a HEGEL, como o primeiro pensador a dar um tratamento filosófico à questão da modernidade e o legado cultural que lhe é externo, como igualmente, a tratá-la como o problema central de sua filosofia.

Nesse contexto ele procura teorizar filosoficamente a necessidade de autocertificação de modernidade colocando a subjetividade como o princípio dos tempos modernos. Ao instituir a subjetividade como elemento “fundante” dos tempos modernos elege quatro subdivisões integrantes desta, a saber: a) individualismo — ao priorizar as pretensões individuais; b) direito a crítica — ao dotar o cidadão de capacidade para exigir legitimidade dos atos das pessoas ou instituições; c) autonomia do agir — ao atribuir responsabilidades, como exigência dos indivíduos, nos atos pessoais; d) a filosofia idealista — como coroamento de uma visão do mundo dos tempos modernos.

A reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa sinalizam momentos históricos que viabilizam, com toda evidência, na sua percepção a supremacia da subjetividade.



Com efeito, a vida religiosa, o estado e a sociedade, a moral a arte e a ciência transformaram-se na modernidade em estuário do princípio da subjetividade.

Tome-se como exemplo a Reforma Luterana que passa a postular uma atitude reflexiva, na fé religiosa, na mediação com o mundo divino, entre o sujeito e Deus. O Estado rege-se na modernidade pelo princípio do livre-arbítrio, na vontade dos homens e no respeito aos seus direitos. Os conceitos morais subordinam-se, agora, na liberdade subjetiva dos indivíduos, no seu direito de discernir o que é lícito fazer, desde que não contrarie a liberdade de terceiros, daí seu aspecto *universalizante*.

HEGEL invoca a razão, na tradição iluminista, e elege como poder unificador alçando-a à condição de absoluto. Mesmo a antiga dicotomia razão/religião, onde esta é tida com emblemática do obscurantismo, HEGEL dá-lhe um tratamento oposto a essa leitura e considera a religião válida como elemento da vida pública e, absolutamente, capaz de conviver com a razão.

O que vai caracterizar a modernidade — no seu entendimento — é a autonomia em relação aos elos com o passado, visto que a sua autoconsciência é garantida pela reflexão e as diferenças entre crença e saber foram transferidos para filosofia. É a partir dessas promessas que HEGEL envereda pelo estudo da economia política para inferir que as relações econômicas capitalistas — a sociedade burguesa — engendraram uma sociedade moderna totalmente oposta ao tipo clássico, simbolizada pela sociedade grega antiga.

No modelo antigo de política, estado e sociedade, constituíam uma só esfera, uma vez que a ordem econômica estava assentada numa economia de subsistência, na célula reprodutiva familiar, na produção agroartesanal destinada a pequenos mercados. Nessa visão a atividade produtiva está indissociavelmente ligada à esfera do poder (Estado).

A partir do advento das sociedades modernas, essa junção é cada vez discutível em face da complexidade da vida econômica. Agora regida pelo direito privado, onde a circulação de mercadorias autonomiza-se da ordem da dominação “por intermédio dos *mediem* do valor de troca e do



poder diferenciam-se dois sistemas de ações que se completam funcionalmente — o social separou-se do político e a sociedade econômica despolitizada separou-se do estado burocrático”. (IBIDEM, 1990:45).

Nessa perspectiva HEGEL é um pensador original a perceber a diferença entre sociedade política e sociedade civil, reservando para esta uma especificidade particular, que na sua relação com os outros lhe confere estatuto de universalidade, considerando a capacidade de a sociedade civil proporcionar bem-estar a todos. Se por um lado a sociedade civil, no dizer de HEGEL, está condenada à perversão, pelos seus interesses egoísticos, por outro ela sedimenta a emancipação individual, instrumento fundamental para uso da subjetividade.

Na sua concepção de razão, notaria MARCUSE, em “Razão e Revolução”, que é marcante seu esforço idealista ao assinalar uma identidade entre razão e realidade histórica, motivo pelo qual recusou com veemência os ventos reformistas do Gabinete Inglês, colocando-se, abertamente, a favor da Restauração, na sua percepção, por considerar dissonante qualquer movimento reformador com a lógica histórica e a racionalidade, daí seu conhecido axioma de que “o real é racional”. No entendimento de HARBERMAS a concepção hegeliana de razão, ao torná-la absoluta no contexto da modernidade, “neutraliza as condições sobre as quais a modernidade adquiriu uma consciência de si mesma. Com isto, HEGEL não resolveu o problema de autocertificação da modernidade. Contudo, para os tempos posteriores a HEGEL emerge a consequência de que para o tratamento deste tema só ganha opção aquele que conceber o conceito de razão de um modo mais modesto”. (IBIDEM, 1990:50).

É nessa perspectiva que se debatem seus discípulos e sucessores, no fogo cruzado filosófico, onde emergem posições de esquerda e direita, ora moderando o conceito de razão, na direção e uma dialética do Iluminismo, ora os neo-hegelianos de inspiração nietzscheanas, exorcizando a razão ao considerá-la como subproduto da tecnocracia a serviço do poder.

NIETZSCHE inscreve-se, seguramente, nessa trajetória pós-hegeliana como um filósofo, abertamente, na crítica à razão, oposto à razão como tal. Ele não pretende recuperar os valores que identificam a razão,



que por acidente histórico tenham esvaziado seu sentido. Sua proposta é de recusa à modernidade, enquanto sustentáculo da racionalidade. Como a razão, no seu entendimento, está associada ao absurdo, à ausência absoluta de sentido, ele aponta para uma além da racionalidade, como forma de superar o equívoco da razão moderna. Nesse contexto é radical sua oposição a HEGEL.

ADORNO e HORKHEIMER, dois expoentes da Escola de Frankfurt, integram igualmente essa linha de pensamento. Para eles a razão, na sociedade moderna, significa perversão do poder. Todo o aparato de uma suposta racionalidade assenta-se numa racionalidade instrumental, a serviço da dominação.

Com efeito, a razão nessa perspectiva, não tem salvação, uma vez que perdeu sua capacidade emancipatória. Nesse caso a razão instrumental não seria, apenas, um fenômeno epocal, mas inerente a todos os sistemas socioeconômicos.

Pode-se dizer, como fizera HABERMAS, que “a teoria começara por ser desenvolvida no círculo em torno de HORKHEIMER para digerir as decepções políticas acerca da revolução não acontecida no Ocidente, da evolução estalinista na União Soviética e da vitória do fascismo da Alemanha: era chamada a explicar o fracasso dos prognósticos marxistas sem no entanto romper como os intentos marxistas” (IBIDEM, 118). Quais seriam, então, as chances da razão nesse contexto?

Enfim lembraríamos a presença de MICHEL FOUCAULT, nesse debate, com um dos mais renitentes opositores da razão, entendida na dimensão hegeliana — sua postura é de profundo desencanto no que tange à razão. Da mesma forma que NIETZSCHE influencia, poderosamente, o pensamento frankfurtiano, faz-se notar, igualmente, essa influência nas concepções teóricas de FOUCAULT. Seu nome está associado à superação da subjetividade como concebera HEGEL.

FOUCAULT alinha-se numa frente de combate a toda forma de poder, pano de fundo de uma razão mutilada. Sua crítica do poder não se limita às macro instituições como o Estado, a Igreja e a Escola. Esse combate atinge, igualmente, o poder incrustado nas pequenas relações.



É antológica sua obra consagrada à crítica do saber, como elemento fundamental nas relações de dominação. O saber no seu entendimento manifesta visível desdobramento do poder. As leis, o processo legislativo, os acórdãos judiciais, enfim, toda uma panaceia de instrumentos jurídicos que normatiza a vida dos cidadãos é fruto de um saber elaborado, que em última análise, subordinam o indivíduo e a sociedade, aos interesses e caprichos de uma classe hegemônica, detentora do saber.

Outros nomes poderiam ser invocados nessa galeria antirrazão: isto é, razão instrumental que subverteu a herança de um Iluminismo que acreditava numa missão revolucionária, de redenção do homem.

Nessa galeria poderiam ser citados ainda HEIDEGGER com sua recuperação de metafísica e DERRIDA com sua crítica ao fonocentrismo. Embora suas contribuições sejam significativas para uma compreensão do debate em torno da crítica da razão moderna deixamos de aprofundar suas teses pela limitação desse trabalho.

3. POR UMA RAZÃO EMANCIPATÓRIA

Como vimos, toda a crítica da razão exposta acima se assenta numa percepção de que a racionalidade moderna está, irremediavelmente, perdida, pelo caráter, perverso de seu envolvimento com a colonização das consciências, alimentadas por formas sistêmicas de vida. Na origem dessa percepção, matizada por ADORNO e HORKHEIMER, toda a racionalidade instrumental, baseada numa subjetividade, em que as relações com o outro, são de plena dominação sobre os homens e a natureza.

De fato essa razão instrumental, de que fala Adorno, é de longe uma razão manipuladora e, abertamente, hegemônica por tempos imemoriais. Diga-se de passagem, no entanto, que esse tipo de racionalidade, embora dominante, é apenas parcial, que conseguiu se autonomizar da totalidade. Seu aspecto mais perverso contempla uma vocação usurpadora regida por uma subjetividade, onde as relações sujeito objeto são de dominação e não de interação.



Nesse sentido, toda crítica de NIETZSCHE a DERRIDA passando por FOUCAULT, faria certo sentido, não fora a parcialidade da crítica. Escapa a todos eles, a possibilidade de uma razão emancipatória oriunda, igualmente, do processo da modernidade que engendrou com a razão instrumental, também uma razão comunicativa, com enormes chances de libertar a espécie humana dos grilhões da servidão.

Urge, pois, reorientar o paradigma da filosofia da consciência, emergente com a modernidade, para uma filosofia da comunicação, baseada no entendimento mútuo.

Ao invés de uma subjetividade, que somente se relaciona com outro, como determinante de sua objetividade, priorizamos uma intersubjetividade interativa, “Ora, afirmar isto — ensina OLIVEIRA — significa dizer que enquanto alguém executa uma ação linguística e o outro toma posição em relação às pretensões de validade implicitamente aí levantadas, eles estabelecem entre si uma determinada relação social. Neste sentido, emerge um sentido de racionalidade fundamentalmente diferente da racionalidade instrumental de um sujeito que tudo reduz a objeto de si”. (OLIVEIRA, 1988: 28).

Nisto reside, substancialmente, as diferenças paradigmáticas entre filosofia da consciência ou do sujeito e o da comunicação. Uma que “Tudo reduz a objeto de si” e outra que fundada no entendimento entre sujeitos capazes de falar e de agir.

Nessa relação social, acima declinada, os sujeitos capazes de falar obrigam-se a interagir com outros sujeitos, não para dominar objeto ou a natureza, mas sim, estabelecer uma consensualidade sobre esses fenômenos.

Enquanto numa racionalidade instrumental a ação se destina à obtenção de sucesso, na racionalidade comunicativa os participantes de um ato linguístico ou comunicativo devem estar convencidos de que existe a possibilidade de um entendimento mútuo, sobre quaisquer fenômenos em discussão, sejam normas ou fatos. Sem essa convicção, carece de qualquer sentido uma situação concreta de comunicação.

Aos que alegam sobre a moldura utópica, desse tipo de entendimento, deve-se responder que todo ato comunicativo com esse horizon-



te, só será possível num contexto livre de manipulação “pois isto implica a negação das próprias condições de “possibilitação” do processo de comunicação: a autonomia originária” (OLIVEIRA, 1988:29).

Quem ingressa num processo comunicativo, da mesma forma que postula sua inviolabilidade no encaminhamento da pretensão de verdade, deve reconhecer no seu interlocutor os mesmos pressupostos.

Invoca-se nesse processo o mundo de vida (*lebenswelt*) como referência dialógica, fundado na cultura, na sociedade e na personalidade. Todos, embora integrantes e holísticos, mas com características próprias. Cultura, aqui entendida, como acervo de conhecimento da sociedade, que capacita os indivíduos à convivência social. No que tange à sociedade define-se como o conjunto de ordenamentos em que os indivíduos disciplinam suas solidariedades. Enfim, a personalidade como um elenco de requisitos que os autoriza a ser coadjuvante de uma práxis social.

Na moldura desse contexto emergem três tipos de proposições; os oriundos do mundo objetivo das coisas, com relação ao qual cabem pretensões de verdade: o mundo social das normas e instituições, onde são invocadas pretensões de justiça; e o mundo subjetivo das vivências e sentimentos, no qual indivíduos argumentam com pretensões de veracidade.

Percebe-se, no esquema acima citado, que esses esteios da racionalidade comunicativa, por seu conteúdo, altamente, crítico, visto que os agentes confrontam ideias com pretensões de verdade, diferem fundamentalmente, de uma racionalidade sistêmica apoiada numa relação incestuosa entre Estado e Economia que tende a justificar os processos de dominação, em nome de uma ideologia de eficiência. No primeiro caso é visível e explícita a possibilidade do favorecimento de uma razão emancipatória.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto tentamos, exaustivamente, demonstrar que o capitalismo tardio, embora não haja mudado de cara, metamorfoseou-se num sistema, onde é cada vez irreversível um engate entre Estado e



Economia, com graves e profundas consequências para a espécie, por ter engendrado formas sistêmicas de vida, com apoio numa racionalidade instrumental, garantidas ou dirigidas para obtenção do sucesso, isento de uma crítica demolidora que possa emergir um potencial emancipatório, já que, justificadas pela intocabilidade da ciência e da técnica como fundo ideológico, a fim de preservar os indivíduos fora do alcance de qualquer intervenção na modelagem das formas sociais de vida.

O processo eleitoral nesse contexto acaba ratificando o *status* dominante, visto que os eleitores, na sua esmagadora maioria, oriundos das classes populares, reproduzem, ideologicamente, sua própria dominação, pelas razões acima expostas.

Ora a ciência e a técnica nesse início do terceiro milênio reafirmam-se como componentes indispensáveis das forças produtivas. É indiscutível a expansão dessas forças, no capitalismo tardio, em decorrência desses novos referenciais.

Esse episódio da história contemporânea — a ciência e a técnica como propulsoras da acumulação capitalista — não seria factual sem o agravamento da desconsideração emancipatória do homem, através de seu lado ideológico perverso, que remete à técnica e à ciência exorcizada por MARCUSE, ao píncaro da verdade absoluta, inibindo assim, o discurso comunicacional em nome desses novos mitos.

Estamos, pois, em pleno reinado da racionalidade instrumental. A dialética da modernidade nesse sentido negaria o projeto do Iluminismo, já que a razão é despojada de sua pretensão de validade e incorporada a meras estratégias de poder.

Que fazer diante da irreversibilidade da ciência e da técnica do mundo contemporâneo?

Decerto, nada mais obsoleto que demonizar o progresso tecnológico, com todo cortejo de prosperidade e conforto material por ele proporcionado.

Os perigos da alienação, a proliferação de uma indústria cultural que massifica e subverte os valores sociais e a herança cultural, estarão sempre presentes, mas infelizmente será uma convivência obrigatória.



Sua existência, não é necessariamente, negativa. Sua problemática reside na autonomização de uma totalidade que contempla outras modalidades de racionalidade e sua vocação colonizadora.

Refletir e orientar o pensamento para romper a dicotomia progresso tecnológico/alienação indica a tarefa e o desafio a serem enfrentados por todos nós, educadores ou não, mas sobretudo a partir dos sistemas de ensino.

Urge retomar o projeto do Iluminismo, a partir da revalorização da razão — não de uma racionalidade sistêmica — mas da possibilidade de transcendê-la.

É provável que sua prática resida no estagio da utopia, todavia, transcendê-la, é a única via possível de superar uma racionalidade instrumental e sistêmica que subjuga as consciências humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Accio Comunicativa**, 2º Vol. Taurus, Madrid, 1988.
2. _____. **O discurso Filosófico da Modernidade**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1990.
3. MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução – Hegel e o advento da Teoria social**, Editora Saga, Rio de Janeiro, 1969.
4. OLIVEIRA, Manfredo. **A crise da Razão na Modernidade: Uma crise de Esperança** NEPS/UFC, Fortaleza, 1988.
5. _____. **A filosofia na crise da Modernidade**, Editora Loyola, São Paulo, 1993.
6. ROUANET, S. P. **Mal Estar na Modernidade**, Companhia das letras, São Paulo, 1993.



O ENSINO DE PORTUGUÊS

Prof. Sebastião Valdemir Mourão²⁰

RESUMO

Consiste este trabalho em uma reflexão acerca do ensino do Português, este idioma tão maltratado e deturpado em seu uso.

Atevemo-nos a opinar sobre tal, porque tudo é motivo para regressão e desprezo à nossa língua: programa extenso, muita teoria, grande número de outras disciplinas ensinadas paralelamente, pouco tempo para trabalho extraclasse, sistema de avaliação, além de uma grande bagagem de informação desapropriada e inerente à prática do idioma.

Placas, faixas, cartazes, nome de empresas, produtos, todos estes expostos aos olhos de qualquer decodificador, sem contar com a televisão, meio potente, quase inatingível e destruidor de grande parte do nosso código linguístico e de nossa cultura.

Expomos, portanto, pura e simplesmente, a nossa visão e reflexão sem a mínima pretensão de abranger o campo polêmico que há sobre tão propício tema.

Palavras-chave: Ensino; Conteúdo Programático; Sistema de Avaliação.

PROGRAMA

A partir do ensino fundamental, o conteúdo estudado não apresenta novidade alguma: todo ano é igual, elevando-se, apenas, diz o professor, o nível da exposição, dos exercícios, das tarefas, das avaliações.

Fica, aí, o aluno a pensar que sabe, porque já viu. Viu mesmo: o professor expôs, ele copiou, decorou, tirou a nota para passar. Viu mesmo.

A prática, o raciocínio lógico, que não usa, tornando-se um ente psicologicamente atrofiado, e a exploração da língua como instrumento,

²⁰ Conselheiro do Conselho Estadual de Educação, Escritor, Professor da UECE.



onde ficam? Somam-se amontoados de regras, ausentes do texto, da construção frasal. O aluno sabe que ‘análise’ é escrita com “s”, entretanto, ao escrever ‘analisador’ em alguma circunstância, põe-na com “z”.

Eis aí o desastre linguístico: conhece a regra, decora-a, todavia não a faz instrumento; conhece o código, no entanto não o exercita em nenhuma situação.

Todo mestre percebe e conhece as causas destes erros: são os programas que se elaboram nas escolas, orientados pelos órgãos educacionais competentes que se preocupam com quantidade e repetem praticamente de série para série; basta ver as sugestões destes órgãos, esquecendo-se da língua como objeto de uso: é transmitida uma “tonelada” de conhecimentos, quando o aluno não apresenta capacidade para receber a metade, o exigido para aprovação de uma série para outra, objetivo de todo aluno mal informado e mal educado. Ele tem de passar.

Se transmitíssemos conteúdo, avaliássemo-lo e se ele não atingisse o esperado para mudar de ano escolar, depois de ofertada recuperação adequada, ele repetisse a série, talvez houvesse mais preocupação com o nosso idioma.

O ensino ministrado pelas “máquinas humanas”, que somos nós, não visa ao aprendizado; visa, infelizmente, “promover para o ano seguinte”, um problema que se agrava a cada segundo...

Ainda bem que o “relógio” educacional é lento e vive enguiçado!

Enfim, cabe, creio, um estudo profundo sobre “como não deixar morrer o português”, enquanto não o enterrem vivo e façam-no sofrer ainda mais sufocado, sem nenhuma chance de ressurreição. Não compete a mim agora sugerir, porém a todos, nós, agora e sempre: preocupemo-nos com a nossa língua, lutemos por ela, unidos, precatados com a arma mais perigosa, potente e eficaz do universo: a palavra.

MUITA TEORIA EXPOSITIVA

É triste encontrar nas escolas um número reduzidíssimo de aulas de português, porque há outras disciplinas exigidas pelo sistema educa-



cional brasileiro. É muito triste, muito triste mesmo, sentir o desprezo à nossa língua. As poucas aulas que existem dão lugar à teoria que, ainda assim, é vista “por cima”, sem condições para o aprendizado.

Sem dúvida alguma, todo e qualquer estudo, não somente o do português, torna-se árduo e exige muita persistência ao ser levado a sério; isto, porém, só conseguimos, quando achamos o objeto estudado importante para nós, o que, por sua vez, só o achamos importante se o praticamos...

A teoria não dá condições reais e justas para que o estudante avalie o idioma; é necessário que ele sinta a língua, o seu valor, o seu uso e torne-a instrumental; há necessidade de que a teoria seja secundária; urge um cuidado maior com a expressão escrita, a prática, o uso.

O mais grave é usar a teoria pura e simples, sem aplicação em texto. Um aspecto que merece fé é a teoria não expositiva, isto é, pesquisada.

O aluno, com isto, se habituaria ao idioma oficial. A falta de incentivo à pesquisa e teoria aplicada ao texto deixa-o livre e com amplas possibilidades para deturpar a estrutura da língua e para acatar as gírias que, rapidamente, se alastram influentemente pelos campos linguísticos.

Não deixemos, pois, que a teoria manche o grande valor da nossa língua, quando ela é tão bela, tão valiosa, vista no seu todo.

GRANDE NÚMERO DE OUTRAS DISCIPLINAS PARALELAMENTE AO ENSINO DO PORTUGUÊS

Como firmamos há pouco, há um número exagerado de disciplinas para o estudante. No ensino fundamental, por exemplo, ele vê de cinco a sete disciplinas anualmente; no ensino médio, de dez a treze por ano. Ao terminar, viu um número muito grande de disciplinas e a realidade é que, ao terminar a educação básica, não conhece ao menos o idioma pátrio, nem mesmo escreve corretamente o que fala, nem o que pensa.

De que adianta tanta matéria, tanta disciplina? Visão geral? E a específica? E a instrumental? E a língua, que aos poucos vai “morrendo e resistindo”, como o rio Jaguaribe?



Não propomos, aqui, redução de professores pela consequência da redução das disciplinas, nada disso. Deve haver um jeito, que não seja “aquele jeitinho brasileiro”. Deve haver um jeito.

Urge, autoridades, uma perseguição cerrada contra tanta maldade feita à língua. Não sugerimos, entretanto, nem pretendemos letrados impecáveis, profundos conhecedores do idioma, apenas imploramos para que baixemos o índice de analfabetos; suplicamos, apenas, que um mínimo do Português seja exigido, para que concluamos o ensino médio e nos candidatemos a uma vaga à universidade, ao mercado de trabalho e, por fim, para que evitemos o estampar de barbaridades que nos causam dó e piedade por termos uma língua estraçalhada pela preguiça cultural de muita gente.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Um sistema de avaliação eficiente inexistente. Há, sim, um sistema de promoção.

INFORMAÇÕES EXTRACLASSE

O mais lamentável é a divulgação barata e fácil do português ruim que há em tudo que nos rodeia. As faixas expostas entre os postes vislumbram erros clamorosos; as placas comerciais estão aí nas ruas espontaneamente, enegrecendo o visual fracassado da língua; os cartazes que anunciam os produtos nas feiras e nas lojas nos envergonham; os produtos chamam a atenção dos consumidores pela maneira esquisita de ser escrita; por fim, a televisão zumbe, no ouvido de todo e qualquer espectador, a péssima categoria em que se encontra o português.

CONCLUSÃO

É duro e difícil acabar com tanta pobreza cultural. Basta, todavia, que o grupo do poder se preocupe um pouco mais com a educação e



destine alguns pesquisadores para estudarem e analisarem novas condições de ensino, novo sistema educacional para o Brasil. Pesquisadores que recebam sugestões e que tornem público o estudo feito, acabando com a cultura e o estudo de gabinete.

Somos sabedor das dificuldades por que passam as autoridades, para enfrentar os problemas brasileiros, problemas estes sociais, econômicos, políticos, mas somos sabedor, também, de que estes problemas, e os muitos outros com que sofremos, são acarretados pelo péssimo nível de ensino e pelas horríveis condições culturais do nosso povo.

“Errar é humano” mas permanecer no erro é sinal de fracasso... Há anos continuamos no mesmo erro. Ainda há tempo, acudam a Língua Portuguesa!

Toda a educação assenta neste dois princípios: primeiro repelir o assalto feroso das crianças ignorantes à verdade e depois iniciar as crianças humilhadas na mentira, de modo insensível e progressivo.

Voltaire



A EXPERIÊNCIA DO CEARÁ NA IMPLANTAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA A GESTÃO DO CREDENCIAMENTO DE ESCOLAS, AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DE CURSOS .

Lucia Maria Beserra Veras²¹

Francisco Valdizar Forte²²

Vitor Thomé da Frota²³

RESUMO

Este artigo visa contextualizar a experiência do Ceará na implantação de novas tecnologias para a Gestão do credenciamento de escolas, autorização e reconhecimento de cursos por elas ofertados. Para tanto, foi realizado estudo na literatura pertinente a Sistema de Informação, Tecnologia da Informação, funções e atribuições do Conselho Estadual de Educação nos termos da legislação vigente. Foram analisados os dados estatísticos, comparando o quantitativo de escolas existentes no Censo Educacional com o número de escolas legalizadas no Sistema de Informatização e Simplificação de Processos-SISP no período compreendido de 2007 a 2012.

Palavras-chave - Sistema de Informação; Tecnologia da Informação e Sistema de Informatização e Simplificação de Processos-SISP; Credenciamento de Escolas; Autorização e Reconhecimento de Cursos.

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nos últimos anos, impulsionadas principalmente pelo avanço da tecnologia, provocaram a passagem da an-

21 Lucia Maria Beserra Veras - Serviço Social - UECE, Administração de Empresas - UECE, Especialista em Organizações e Métodos - Unifor e Gestão Empresarial - FGV.

22 Francisco Valdizar Forte - Graduado em Ciências da Computação - UECE, Especialista em Novas Tecnologias - Faculdade Christus.

23 Vitor Thomé da Frota - Graduando em Informática - UNIFOR.



tiga sociedade industrial para uma nova sociedade baseada na informação e no conhecimento.

O avanço tecnológico, segundo Levit (1985), acelera-se cada vez mais, e resulta em uma nova realidade com a globalização de mercados. Tal realidade é caracterizada por forte competição, clientes cada vez mais exigentes, leis de defesa do consumidor mais duras, necessidade de busca contínua de qualidade, pressão para redução de custos, etc — o que torna imperativo a melhoria substancial no desempenho institucional.

Entretanto, é premente a necessidade se de aprimorar a qualidade no atendimento e, para isso, necessário se faz, que haja um investimento em organização e tecnologia, buscando a melhoria permanente de seus processos internos, que resultam diretamente em benefícios a seus múltiplos usuários, produzir informação como suporte à tomada de decisões, democratização da informação e tornar os processos de prestação de serviços à população muito melhores e mais efetivos e eficazes.

A eficiência e a efetividade dos serviços podem ser aumentados através do governo eletrônico. A condução eletrônica das transações públicas possibilita a eliminação da presença física — aguardar em uma fila, ir a vários departamentos — necessária, com frequência, ao apresentar documentos em papel. As transações eletrônicas criam um único veículo para acessar os serviços de muitas instituições, reduzindo o tempo gasto para efetuar essas transações e as despesas resultantes das várias etapas de procedimentos burocráticos. Essas economias permitem que o governo obtenha dividendos de seu dinheiro, porque o que ele economiza pode ser utilizado no fornecimento de melhores serviços.

O governo eletrônico pode ser utilizado como uma ferramenta de gestão no setor público. Ele serve também para harmonizar as normas e os regulamentos das diferentes agências, integrar melhor os serviços públicos e reunir as informações enviadas por todos os órgãos governamentais. Além disso, a possibilidade de desenvolver *intranets* cria a oportunidade de aperfeiçoar a coordenação interna e entre órgãos, assim como aumenta a supervisão e o controle sobre os serviços públicos prestados à população.



Além disso, dá poderes aos cidadãos, permitindo sua maior participação. As informações na Internet estão disponíveis a qualquer pessoa, em qualquer lugar e a qualquer momento. Os portais abertos ao público fornecem acesso fácil aos órgãos governamentais. Esse recurso pode auxiliar na obtenção de *feedback*, incentivar a participação dos cidadãos e aumentar o acesso às informações — de modo que o público esteja sempre atualizado.

Dentro do contexto de atender bem ao cliente, minimizar o tempo de resposta às demandas da sociedade, da necessidade de modernização tecnológica e da função de normatizar o sistema de ensino, função do Conselho de Educação do Ceará, instituiu-se o Sistema de Informatização e Simplificação de Processos – SISP.

O SISP, mais do que um sistema de coleta de dados, busca identificar a qualidade e as condições de funcionamento das instituições de ensino do Estado do Ceará, bem como, o cumprimento do mínimo estabelecido para os processos de credenciamento, autorização e reconhecimentos de cursos.

A normatização e Simplificação de Processos visando a desburocratização e produção de informações da totalidade das instituições: condição indispensável para o controle da qualidade da educação.

Para tanto, o presente artigo consiste em abordar a importância e a implementação do Sistema de Informatização e Simplificação de Processos-SISP implantado pelo Conselho Estadual de Educação como instrumento para equacionar e reduzir a burocracia dos processos e procedimentos administrativos relativos à regularização das instituições escolares do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

Na sequência do texto, será exposta de forma clara e objetiva a delimitação do estudo no que se refere ao conceito de Sistema de Informação, Tecnologia da Informação, e a implantação do Sistema de Informatização e Simplificação de Processos – SISP no Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará onde serão apresentados dados pertinentes ao quantitativo de escolas legalizadas no período compreendido de 2007 até 2012.



O que é Sistema de Informação

Sistema de Informação é a expressão utilizada para conceituar um Sistema automatizado ou manual, que abrange pessoas, máquinas, e ou métodos organizados para coletar, processar, transmitir, disseminar dados que representam informação para o cidadão.

O Sistema de informação organizacional pode ser conceituado como a organização e seus vários subsistemas internos, contemplando ainda o meio ambiente externo.

Para Laudon e Laudon um sistema de informação pode ser definido como um conjunto de componentes inter relacionados trabalhando juntos para coletar, recuperar, processar, armazenar e distribuir informações com a finalidade de facilitar o planejamento, o controle, a coordenação, a análise e o processo decisório em organizações.

Pode, ainda, ser definido como todo sistema usado para prover informação (incluindo o seu processamento), qualquer que seja o uso feito dessa informação. Possui vários elementos interrelacionados que coletam (entrada), manipulam e armazenam (processo), disseminam (saída) os dados e informações e fornecem um mecanismo de *feedback*.

No caso do SISP, o objetivo ao ser desenvolvido foi criar um fluxo mais confiável e menos burocrático das informações. Tendo como principais vantagens: otimização do fluxo de informação permitindo mais agilidade e organização; redução de custos operacionais e administrativos e ganho de produtividade; mais integridade e veracidade da informação; mais estabilidade; mais segurança de acesso à informação.

Tecnologia da Informação

É a área de conhecimento responsável por criar, administrar e manter a gestão da informação através de dispositivos e equipamentos para acesso, operação e armazenamento dos dados de forma a gerar informações para a tomada de decisões.

A TI é uma grande força em áreas como finanças, planejamento, *design*, produção de bens, assim como na imprensa, nas atividades edito-



riais, e outras. O desenvolvimento de novas tecnologias de informação, introduziu novas formas de organização e acesso aos dados e obras armazenadas; reduziu custos e acelerou a produção de jornais e possibilitou a formação instantânea de redes televisivas de âmbito mundial.

De acordo com o Relatório Global de tecnologia da Informação 2009-2010 do Fórum Econômico Mundial, os maiores desenvolvedores mundiais desse tipo de tecnologia são Suécia, Singapura, Dinamarca, Suíça e Estados Unidos. O Brasil é o 61º nesse ranking⁶.

Implantação do SISP no Conselho Estadual de Educação

Em 1989, com a promulgação da Constituição Estadual, a autonomia administrativa e orçamentária do Conselho Estadual de Educação – CEE foi consolidada, conforme o disposto no artigo 230, da referida Constituição, atribuindo-lhe a tríplice função “de órgão normativo, consultivo e deliberativo do Sistema de Ensino do Estado do Ceará”.

No atual governo, foi promulgada a Lei nº 13.875, de 07.02.2007, dispondo sobre o modelo de gestão do Poder Executivo. O Inciso I, do artigo 6º, dessa Lei, define a estrutura organizacional da Governadoria, da qual o CEE é Órgão integrante.

Ao longo dessa trajetória, até a presente data, o CEE passou por várias administrações, cada uma delas imprimindo a sua identidade gerencial e elegendo prioridades julgadas urgentes. Pode-se dizer que o Colegiado tem conquistado um grande espaço de credibilidade nos meios educacionais, mas, apesar de todo esforço, há muito ainda o que fazer, tendo em vista a cobertura de sua ampla e diversificada área de abrangência.

As atribuições do CEE estão elencadas no Artigo 7º da Lei nº 11.014/1985 e desdobram-se em 44 (quarenta e quatro) itens. A área de abrangência do CEE compreende toda a vida e o cotidiano do Sistema de Ensino do Ceará, tanto na esfera pública (estadual e municipal) quanto particular, contemplando da educação infantil (pré-escolar) à educação superior (graduação e pós-graduação), ressaltando, quanto à educação superior, que se subordinam à sua jurisdição, apenas as universidades estaduais.



Com o advento da Lei nº 9394/1996-LDB, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, as instituições escolares de educação infantil passaram a pertencer ao Sistema de Ensino e, conseqüentemente, passíveis, também, de credenciamento. Este fato, somado ao grande número de escolas profissionais criadas em todo Estado (uma das prioridades do Governo Cid Gomes, para atender à crescente demanda do mercado de trabalho), elevou o montante de escolas a serem credenciadas.

Em termos práticos, compete ao CEE regularizar o funcionamento das instituições de ensino subordinadas à sua jurisdição, mediante o credenciamento e o respectivo reconhecimento de seus cursos, à luz da legislação educacional vigente e às normas inerentes ao direito educacional, sem se descuidar da qualidade da educação, através de avaliação constante.

O Conselho Estadual de Educação tem como finalidade normatizar a área educacional do Estado, interpretar a legislação do ensino, aplicar sanções, aprovar o Plano Estadual da Educação, o Plano de Aplicação de Recursos Destinados à Educação, assim como exercer as demais atribuições constitucionais e legais previstas.

A Constituição Federal e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxeram mudanças significativas no Sistema Educacional Brasileiro e mostram, que o dever de educar implica, necessariamente, para os sistemas de ensino e as escolas, quatro grandes tarefas:

- garantir escolarização à população, o que corresponde, na educação básica, à oferta da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; na educação superior, o acesso à graduação e pós-graduação. A abrangência da escolarização compreende, também, as modalidades de educação especial, da educação de jovens e adultos, bem assim o ensino profissional e à distância.
- ofertar programas suplementares à escolarização, capazes, não apenas de garantir o acesso, mas a permanência do aluno na escola, notadamente na escola de ensino fundamental. Esses programas, indicados na Constituição Federal para o ensino fundamental, têm oferta ampliada na Lei nº 9394/96 para



educação básica e superior, incluindo as modalidades antes indicadas;

- assegurar escola de qualidade, o que implica a oferta de um padrão mínimo de oportunidades educacionais, definidos como a variedade e quantidade mínima de insumos, por aluno, indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
- garantir uma escola em que o foco principal seja a aprendizagem do aluno. Estudos e pesquisas revelam que as escolas que priorizam esse aspecto frente aos demais elementos da vida escolar, são capazes de estabelecer um ambiente propício à aprendizagem e a motivação, esta indispensável para promover e integrar agentes da educação num clima que leve a uma educação de qualidade.

Para atender aos princípios constitucionais, acima mencionados, necessário se faz que todas as instituições estejam devidamente credenciadas e que o CEE adote mecanismos de controle e acompanhamento para que as escolas irregulares sejam legalizadas e possam merecer o acompanhamento sistemático do Conselho, bem como ofertar educação de qualidade.

A ação inicial de organizar a base de dados das redes de ensino básico, foi deflagrada em 2007, com implementação do Sistema de Informação e Simplificação de Processos – SISP, considerado como urgente nos procedimentos de regularização das escolas.

Com a implantação do SISP em 2007, verificou-se inicialmente que de acordo com as informações estatísticas do censo escolar do INEP, no ano de 2007, o Estado do Ceará contava com um universo aproximado de 16.000 (dezesseis mil) instituições escolares da educação básica, distribuídas entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Deste quantitativo, apenas 3.145 estavam devidamente credenciadas junto ao CEE, permanecendo 12.855 (doze mil, oitocentas e cinquenta e cinco) escolas sem a efetiva regularização para o seu funcionamento. Isto signifi-



ca afirmar que, até a referida data, o CEE não havia conseguido regularizar 79,85% das escolas instituídas no Estado.



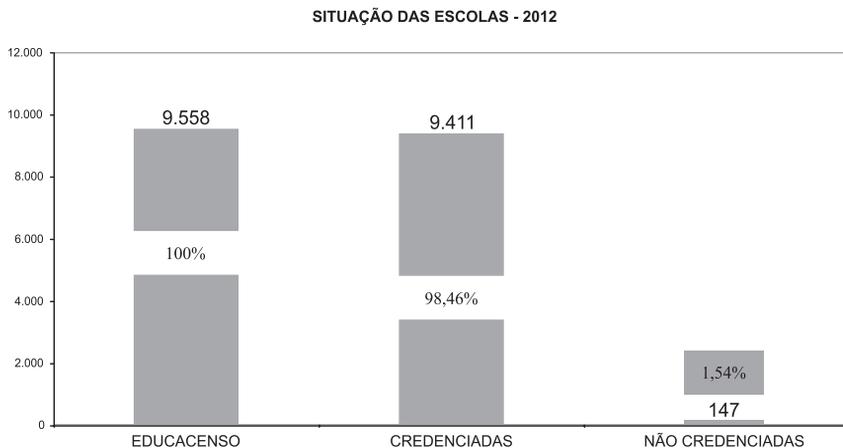
Verificado que o número de escolas credenciadas pelo Conselho de Educação era muito menor do que o efetivamente cadastrado pelo INEP, adotou-se os seguintes procedimentos:

1. Recadastramento de todas as Instituições de Ensino credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação;
2. Cadastramento das Instituições de Ensino constantes no Censo Educacional do INEP e não cadastradas pelo Conselho de Educação;
3. Identificação das Escolas Cadastradas nos dois Bancos de Dados;
4. Análise e consistência dos dados existentes nos bancos de dados analisados;
5. Estabelecimento dos procedimentos de integração das informações educacionais do Ceará;
6. Ampliação e conhecimento sobre as informações educacionais, subsidiando o trabalho do Conselho;
7. Promoção e fortalecimento do intercâmbio e a colaboração entre os sistemas de ensino – Cadastramento de Escolas dos Municípios que possuem Conselhos instituídos e em funcionamento, cujo cadastro era feito exclusivamente nos Conselhos Municipais.



Efetivada a primeira etapa de implantação do SISP, alguns objetivos já foram alcançados, alguns encontram-se em andamento e algumas necessidades de ação detectadas e já implantadas, senão vejamos:

Dentre os objetivos alcançados pode-se citar a redução do número de escolas existentes nos dois bancos de dados, ou seja, o banco de dados do INEP consta em 2012 com 9.558 escolas cadastradas, no SISP com um quantitativo de 9.411 escolas. A diferença de 16.000 (dezesseis mil) escolas existentes em 2007, devia-se ao cadastramento de muitas escolas com mais de um código, tendo sido constatada a existência de escolas com até 3 (três) códigos. A existência de escolas desativadas, extintas ou paralisadas, que ao longo dos anos continuavam no cadastro do INEP, apesar de não terem existência legal, por fim, a existência de escolas cadastradas somente nos Conselhos Municipais de Educação e no banco de dados do INEP, sem cadastro no Conselho Estadual de Educação do Estado.



Dentre os objetivos não alcançados na sua totalidade, mas ainda em andamento, pode-se citar a formação de um grupo de trabalho para trazer para o banco de dados do SISP, informações sobre a qualidade do Sistema de Ensino do Ceará, através do acesso a informações das avaliações externas efetuadas pelo Ministério da Educação e pelo Governo do



Estado do Ceará, bem como, permitir o acesso destes órgãos à situação legal das escolas, objeto do desenvolvimento do SISP.

CONCLUSÃO

O Conselho Estadual de Educação do Ceará, nesse contexto, vem assumindo novos desafios, implementando ações que visam promover o direito e o acesso a uma educação de qualidade para o cidadão, dentre elas o fortalecimento da articulação com os Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDES; União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, Secretaria de Educação e Desenvolvimento Social da Prefeitura de Fortaleza – SEDAS, Sindicato das Escolas Particulares – SINEPE, Secretaria da Educação Básica – SEDUC, Universidades e Associações, visando à transparência das ações e melhoria da qualidade de ensino.

Além dessas ações, foi celebrado o Pacto de Cooperação entre o Conselho Estadual de Educação e a UNCME na organização dos Conselhos Municipais de Educação e na qualificação dos conselheiros e regulamentação das instituições irregulares.

Foram realizadas reuniões com a UNCME no sentido de orientar os secretários municipais com vistas à regularização das instituições que funcionam de forma irregular para a formalização de processos de credenciamento, autorização, reconhecimento de cursos e nucleação. Com a UNCME incentivou a criação dos Conselhos Municipais e orientou sobre o seu funcionamento, sempre que solicitado.

Atualmente o Conselho está trabalhando arduamente, visando simplificar ainda mais o credenciamento de escolas, através de visita aos municípios para validar, treinar e distribuir senhas de acesso ao Sistema de Simplificação de procedimentos às escolas.

Percebe-se também significativa redução de processos em papel, bem como, significativo redução do tempo de resposta ao usuário do sistema de ensino do Ceará, no que diz respeito às suas solicitações.



O Sistema que está sendo implantado permite que todos os dados pertinentes às instituições de ensino estejam disponíveis. Com isso, o Conselho poderá gerar relatórios completos de informações relevantes para fundamentar o planejamento da educação no Ceará, inclusive identificar o quantitativo de livros em cada biblioteca escolar, bem como o quantitativo de professores habilitados ou não para o exercício do magistério, o quantitativo de diretores habilitados, diagnosticar a realidade do sistema de ensino e a necessidade de adoção de tomadas de decisões que implique em modificação permanente do sistema de ensino que venham a beneficiar o aluno.

Com a implantação do Sistema de Informatização, o Conselho Estadual de Educação terá melhoria na qualidade do atendimento, otimização dos processos, celeridade nas informações, acompanhamento eficiente e eficaz fundamental na busca da qualidade de ensino.

Finalmente, torna-se urgente a atualização e integração dos Sistemas Educacionais onde as instituições escolares cadastrem no SISP os dados a elas pertinentes para que o Colegiado do CEE possa analisar e emitir Parecer sobre o desempenho das escolas considerando inicialmente os seguintes aspectos:

- I – Instituições de ensino credenciadas pelo CEE;
- II – Instituição de ensino com cursos autorizados que ofertam o último ano do ensino fundamental e do ensino médio sem o devido reconhecimento do curso.
- III – Instituição de ensino com número de alunos, por turma excedente ao limite fixado pelo CEE.
- IV – Instituição de ensino que apresente divergências entre o corpo administrativo informado no Censo Educacional e no SISP.
- V – Instituição de ensino com oferta de curso não aprovado pelo CEE;
- VI – Quantitativo dos integrantes do corpo docente por nível de formação e atuação.



- VII – Índice de repetência, evasão e reprovação.
- VIII – Relação nominal de diretor e secretários com exercício em mais de 3 (três) instituições de ensino.
- IX – Relação das instituições de ensino, que, em cada ano não entregam o Relatório Anual de Atividades e o Censo Educacional.
- X – Quantitativo de livros em cada biblioteca escolar.
- XI – Atendimento às condições mínimas de funcionamento das escolas.
- XII – Demanda por formação do corpo técnico e administrativo.
- XIII – Indicadores obtidos pelas avaliações externas no SPAECE, IDEB, PROVINHA BRASIL e outros.

Após a consolidação destas informações, cabe ao CEE repensar sobre as situações constatadas e apresentar sugestões que visem ao aperfeiçoamento do ensino e das administrações dos sistemas de ensino e mais especificamente sobre o credenciamento de instituições, a autorização e reconhecimento dos cursos por elas ofertados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. **Brasil cai duas posições em ranking mundial** - Folha de S. Paulo, 26 de março de 2010 (visitado em 26-3-2010)
2. **Constituição Estadual do Estado do Ceará**
3. **Constituição Federal.**
4. FOINA, Paulo Rogério. **Tecnologia de informação: planejamento e gestão** / Paulo Rogério Foina. - São Paulo: Atlas, 2001.
5. Gonçalves, Leandro Salenave. **Sistema de Informação** (<http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/6519.pdf>) (em Portugal)
6. KENN, Peter G. W. **Guia Gerencial para a tecnologia da informação: Conceitos essenciais e terminologia para empresas e gerentes.** Rio de Janeiro: Campus, 1996.



7. Laudon, Kenneth C., Laudon, Jane Price. **Sistema da Informação com Internet**. (S.l.: s.n.),1999,4p.
8. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394/96
9. LEVITT, T. **A imaginação de marketing**. São Paulo: Ed. Atlas 1985. 189p.
10. _____. **Innovation in marketing new perspectives for profit and growth**. London: Pan Books 1962. 204p
11. _____. **Levitt on marketing**. Boston: Havard Business School. 1991. 110p.
12. _____. **Marketing para o desenvolvimento dos negócios**. São Paulo: Ed. Cultrix 1975. 297p.
13. O'Brien, James. **Sistema de Informação e as decisões gerenciais na era da internet**. [S.l.: s.n.], 2004.
14. TURBAN, Efraim, McLEAN, Ephraim, WETHERBE, James. **Tecnologia da informação para gestão**. [S.l.: s.n.], 2004. 39 p.

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.

Paulo Freire.



MENSAGEM

REVISTA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÕES

47
Anos

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Paulo Freire.

RESOLUÇÃO Nº414/2006

Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica.

O Conselho de Educação do Ceará, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista disciplinar o exercício do cargo de direção de estabelecimento de educação básica, em cumprimento do disposto no Art. 64, da Lei Nº9.394/96,

RESOLVE

Art. 1º Para o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino de educação básica, no Estado do Ceará, será exigida a formação do gestor ou administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia.

§ 1º Poderá exercer, igualmente, esse cargo o candidato que tenha cursado outra licenciatura plena, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar.

§ 2º Os profissionais de educação licenciados em Pedagogia, sem formação em gestão escolar ou administração escolar, deverão apresentar comprovação por histórico escolar, de disciplinas cursadas nessa área, com um total de, no mínimo, 16 (dezesesseis) créditos ou 240 (duzentas e quarenta) horas-aula, ou de formação complementar em curso de pós-graduação *lato sensu*, na área exigida para a mencionada habilitação.

Art. 2º Ficam mantidos os direitos adquiridos, por força de legislação anterior, dos portadores de registro profissional de administrador escolar, expedido por órgão competente.

Art. 3º Será exigida, do candidato ao cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica, além da formação a que se refere o artigo 1º, desta Resolução, experiência de, pelo menos, 3 (três) anos de efetivo exercício de docência.



Art. 4º No caso de carência comprovada pelo órgão descentralizado da Secretaria da Educação Básica do Estado (CREDE), no município, dos profissionais mencionados nos artigos anteriores, o CEC poderá autorizar, por tempo determinado, o exercício de direção a professor(a) habilitado(a) para o mesmo nível de ensino que o estabelecimento oferte.

Parágrafo único. Para cumprimento do que estabelece o *caput* deste artigo, o CREDE fará, anualmente, a chamada, por edital, e cadastrará os profissionais que atendam aos requisitos preconizados nesta Resolução.

Art. 5º O candidato ao suprimento da carência de que trata o artigo 4º deve apresentar:

- I – declaração do CREDE de que há carência de profissional habilitado, no município de sua jurisdição;
- II – comprovação de experiência docente de, pelo menos, 3 (três) anos, e
- III – diploma da Licenciatura Plena cursada.

Art. 6º Para as escolas da zona rural que ofertem somente a educação infantil e/ou as séries iniciais do ensino fundamental, quando da carência de profissional prevista no artigo 4º desta Resolução, será admitido como gestor o professor com formação para o magistério em curso normal médio.

Art. 7º O diretor será nomeado pela entidade mantenedora do estabelecimento de ensino e assumirá o exercício do cargo perante à comunidade escolar, lavrando-se ata especial deste ato.

Parágrafo único. O diretor nomeado deverá estar presente em todos os turnos de funcionamento da escola.

Art. 8º Ficam mantidas as disposições contidas nas Resoluções que tratam especificamente da educação indígena e da educação infantil.



Art. 9º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução CEC nº374/2004 e demais disposições, em contrário.

Sala das Sessões do Conselho de Educação do Ceará, em Fortaleza, aos 11 de dezembro de 2006.

LINDALVA PEREIRA CARMO

Relatora

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da CEB

MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO

Presidente da CESP

JORGELITO CALS DE OLIVEIRA

Vice-Presidente

GUARACIARA BARROS LEAL

Presidente do CEC

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.

Karl Kraus



RESOLUÇÃO Nº 416/2006

Regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas e dá outras providências.

O Conselho de Educação do Ceará – CEC, no uso de suas atribuições legais no uso de suas atribuições legais e considerando:

I. os compromissos assumidos pelo Brasil, referentes ao combate ao racismo, em todos os níveis, modalidades e formas de ensino, tanto na Convenção da UNESCO, em 1960, quanto na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, em 2001;

II. que a constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º. Inciso 42, trata a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível e, no seu Artigo 215, §1º, dispõe sobre a proteção das manifestações culturais;

III. que o Decreto nº 1.904/96, assegura a presença histórica das lutas dos negros na construção do país;

IV. que a Lei de Diretrizes e Bases-LDB, ao estabelecer a formação básica comum prevê:

- a) o respeito aos valores culturais como princípio constitucional da educação, tanto quanto da dignidade da pessoa humana;
- b) a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceitos;
- c) a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo;
- d) a vinculação da educação com a prática social;

V. que a Lei nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos Estabelecimentos de Ensino fundamental e médio, oficiais e particulares;



VI. que o Parecer CEB/CNE nº 03/04 determina que o Estado e a sociedade adotem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos durante e após o regime escravista;

VII. o disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

RESOLVE

Art. 1º – Às instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades da educação básica e, em especial, às que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, incumbe adotar as normas contidas nesta Resolução para o cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 2º – A abordagem curricular a que se refere o artigo anterior tem por meta promover a educação de cidadãos conscientes e conhecedores da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando o nível de convivências étnico-sociais positivas, rumo à construção da nação justa e democrática.

Art. 3º – Para cumprir as finalidades desta Resolução, as escolas reorganizarão suas propostas curriculares e pedagógicas fundamentando-as com os Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais previstos na Resolução CEB/CNE nº 02/98 e com os Princípios Pedagógicos da Interdisciplinaridade e da Contextualização citados no Parecer CNE/CEB nº 15/98 e na Resolução CNE/CEB nº 03/98.

Art. 4º – Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:



I. os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras e de Geografia;

II. o ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar constituir nos alunos a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes na construção, no desenvolvimento e na economia da Nação Brasileira;

III. os conteúdos programáticos devem estar fundados em dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com vistas a combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros;

a abordagem temática deve visar à formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, como descendentes de africanos, de povos indígenas, de europeus e de asiáticos, nas bases da fundação de uma nação democrática e plural em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada;

a pesquisa, a leitura, os estudos e a reflexão sobre este tema introduzido pelas Leis nºs 9.394/96 e 10.639/03, têm por meta adotar Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira;

VI. o epicentro das abordagens temáticas subsidiadas por recursos didáticos diversos, inclusive pela Pedagogia de Projetos, será a reparação com reconhecimento, fatores que requerem mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras, além da desconstrução do mito da democra-



cia racial na sociedade brasileira, considerando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica criou com prejuízos para os negros.

Art. 5º – Na observância da Contextualização, as escolas terão presente que:

I. a relação entre teoria e prática requer a utilização dos conteúdos curriculares no cotidiano da vida dos alunos, em situações mais próximas e familiares aos mesmos, seja no âmbito do trabalho ou no exercício da cidadania;

II. devem ser criadas situações-problema as quais permitam a aplicação dos conhecimentos estudados e adquiridos, associadas às circunstâncias corriqueiras da vida dos alunos, induzindo-os a perceber, reconhecer, criticar e revisar os procedimentos, conceitos e preconceitos superados;

III. é necessário, ao aluno, proceder a transposição didática dos conteúdos estudados na escola, a tudo que ele lê, observa, percebe e reproduz no seu entorno e na sua experiência de vida, a fim de que tenham significado social.

Art. 6º – As entidades mantenedoras incentivarão e proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros recursos didáticos necessários para o desenvolvimento curricular do tema tratado nesta Resolução.

§ 1º – As coordenações pedagógicas promoverão oportunidades de estudos para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares;

§ 2º – O regimento escolar será alterado visando incluir normas para a avaliação e encaminhamentos de solução para situações de discriminação, prevendo adotar didáticas educativas voltadas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.



Art. 7º – Os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer parcerias com grupos culturais do Movimento Negro, instituições formadoras de professores, núcleos de estudo e pesquisas, antropólogos e com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de busca de subsídios para planos institucionais, propostas pedagógicas e projetos de ensino.

Art. 8º – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho de Educação do Ceará, em Fortaleza, aos 13 de dezembro de 2006.

LINDALVA PEREIRA CARMO

Relatora

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da CEB

MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO

Presidente da CESP

GUARACIARA BARROS LEAL

Presidente do CEC

A educação do homem começa no momento do seu nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui.

Immanuel Kant



RESOLUÇÃO Nº 417/2006

Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola no ensino médio.

O Conselho de Educação do Ceará, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista disciplinar a oferta do ensino da Língua Espanhola no ensino médio, em cumprimento do disposto na Lei nº 11.161/2005.

RESOLVE:

Art. 1º - A disciplina Língua Espanhola será de oferta obrigatória no currículo das escolas de ensino médio e de matrícula facultativa para os alunos.

Parágrafo único - A inclusão da Língua Espanhola nos currículos do ensino fundamental será de caráter facultativo.

Art. 2º - As escolas poderão tornar disponível a oferta da disciplina, a que se refere o artigo anterior, por meio de diferentes estratégias que incluam aulas no horário regular, ou em outros horários, conforme a realidade da escola.

Parágrafo único - Para a oferta da Língua Espanhola, a escola poderá celebrar parcerias e convênios com outras instituições, ou aproveitar estudos comprovados de língua espanhola, realizados em cursos e em centro de estudos de língua estrangeira moderna.

Art. 3º - A disciplina Língua Espanhola deverá ser oferecida aos alunos obedecendo a uma carga horária de pelo menos 01 (uma) aula semanal.

Art. 4º - A disciplina Língua Espanhola deverá ser implantada, no currículo do ensino médio até o ano 2010.

Art. 5º - Para o exercício da docência em Língua Espanhola será exigido do professor, a licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola.



Parágrafo único - Havendo carência de professor habilitado na forma do artigo anterior, poderá ministrar a disciplina Língua Espanhola, professor com autorização temporária, expedida pelo órgão regional de educação de sua jurisdição, conforme normas deste Conselho.

Art. 6º - A Secretaria da Educação Básica e a da Ciência, Tecnologia e da Educação Superior deverão definir políticas de formação de professores da Língua Espanhola como condição para a implementação integral desta Resolução.

Art. 7º - Essa Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho de Educação do Ceará, em Fortaleza, aos 13 de dezembro de 2006.

SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA

Relatora

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da CEB

MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO

Presidente da CESP

GUARACIARA BARROS LEAL

Presidente do CEC



RESOLUÇÃO Nº 422/2008

Dispõe sobre o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia a serem ministradas pelas escolas do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, no curso de ensino médio, e dá outras providências.

O Conselho Estadual de Educação-CEE, no uso de suas atribuições definidas na Lei Estadual nº 11.014, de 09 de abril de 1985, art. 7º, Inciso II, redefinidas pelo Artigo 16 da Lei nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007, tendo em vista o Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação -CNE/Câmara de Educação Básica -CEB, a Resolução nº 04/2006, do CNE/CEB e a Lei Federal 11.684, de 02 de junho de 2008, que dispõem sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do curso de ensino médio.

RESOLVE:

Art. 1º As disciplinas Filosofia e Sociologia, como integrantes da base nacional comum, passam a compor o currículo das escolas públicas e privadas em todas as séries do curso de ensino médio do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, a partir do ano de 2009.

Art. 2º As disciplinas Filosofia e Sociologia, dimensionadas em seu objeto de estudo para o nível do curso de ensino médio, deverão alcançar os seguintes objetivos:

I – articular, com outras áreas do conhecimento e com a realidade na qual o aluno se insere, os conhecimentos filosóficos e sociológicos, visando a contribuir para a compreensão do homem e da sociedade;

II – contribuir para o desenvolvimento da ética e da capacidade crítica, reflexiva e criativa, na perspectiva da transformação dos sujeitos e do mundo.



Parágrafo único -Estimular-se-á a introdução de temas de natureza filosófica e sociológica nas diversas disciplinas, como instrumentos para a aquisição do pensamento crítico e integração interdisciplinar.

Art. 3º Estarão habilitados para a docência de Filosofia e de Sociologia os professores com, respectivamente, licenciatura em Filosofia e Ciências Sociais ou Sociologia.

§ 1º – Estarão habilitados os professores portadores de registro do MEC ou no verso do diploma, em que conste a disciplina Filosofia ou Sociologia.

§ 2º – Também são considerados habilitados os professores com bacharelado em Filosofia, Ciências Sociais ou Sociologia, com programa de formação pedagógica específica para complementação de curso pedagógico comum a todas as áreas de magistério, nos termos do inciso II, do Artigo 63, da lei 9394/96 (LDB).

§3º A carência de professor legalmente habilitado para a docência dessas disciplinas, comprovada pelo cadastro da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), mediante os órgãos regionais, poderá ser suprida, temporariamente, até ulterior deliberação deste Conselho, por professor que apresente:

I – Solicitação, ao órgão regional da SEDUC, de autorização temporária para o professor, feita pela instituição escolar ou pela mantenedora respectiva;

II – Comprovação de experiência de magistério em sala de aula de, pelo menos, 2 (dois) anos;

III – Diploma de Licenciatura Plena em qualquer área, tendo cursado, e registrado no histórico escolar, pelo menos 90 créditos (equivalentes a 1350 h) de disciplinas de conteúdos filosóficos ou sociológicos, para lecionar Filosofia ou Sociologia, respectivamente.



Art. 4º As mantenedoras terão o prazo de até 24 meses, a contar da vigência desta Resolução, para que as disciplinas de Filosofia e Sociologia sejam ministradas exclusivamente por professores habilitados, na forma do *caput* e dos parágrafos 1º e 2º do Artigo 3º desta Resolução.

Art. 5º O Conselho Estadual de Educação emitirá orientações para implantação da presente Resolução.

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos de 25 de agosto de 2008.

LINDALVA PEREIRA CARMO

EDGAR LINHARES LIMA

Relatores

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da CEB

MEIRECELE CALÍOPE LEITINHO

Presidente da CESP

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEC

RESOLUÇÃO Nº 426/2008

*Regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo,
no âmbito do Estado do Ceará.*

O Conselho Estadual de Educação-CEE, no uso de suas atribuições contidas na Lei Estadual nº 11.014, de 09 de abril de 1985, Artigo 7º, Inciso II, redefinidas pelo Artigo 16 da Lei nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007, tendo em vista disciplinar a Educação do Campo, no Sistema de Ensino do Ceará, com fundamento no Art.28 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases -LDB), no Parecer nº 36/2001 e nas Resoluções nº 01/2002 e nº 02/2008, do Conselho Nacional de Educação – CNE / Câmara de Educação Básica - CEB, e

considerando a relevância do atendimento de toda a população do campo com educação de qualidade, entendida como um direito fundamental e condição básica para o exercício da cidadania de crianças, adolescentes e adultos que vivem no campo e produzem bens e cultura;

considerando as escolas do campo como espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho;

considerando a necessidade de um projeto institucional voltado para as escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com os processos de ensino e de aprendizagem e com a universalização da educação escolar com qualidade social;

considerando que a formação específica dos profissionais do sistema de ensino é necessária à construção de práticas voltadas para a valorização das especificidades do ambiente do campo e da sua diversidade cultural e social;

considerando a necessidade de promover a inclusão de atividades curriculares direcionadas para o desenvolvimento sustentável do campo, em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação



Básica na Escola do Campo, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 e as diretrizes complementares, normas e princípios determinados pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008;

considerando a necessidade de fortalecer os princípios da educação inclusiva, que reconhece a diversidade como um valor pedagógico e valoriza o campo como espaço heterogêneo e multicultural,

RESOLVE:

Art. 1º - Entende-se por campo, para efeito da implementação desta Resolução, o espaço social, cultural, político e pedagógico, palco de experiências educativas formais e não-formais, que incorpora os espaços de serra, sertão, litoral, onde se desenvolve a agricultura, a pecuária, a pesca, o extrativismo, dentre outros.

Parágrafo único – A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à realidade em que está inserida, no sentido de contribuir para a produção das condições de existência e permanência das famílias no campo.

Art. 2º – A adoção das diretrizes de que trata o “caput” do artigo anterior implica o redimensionamento dos projetos institucionais e pedagógicos das escolas do campo, para adequá-los às diretrizes curriculares da Educação Básica, incluindo os diferentes níveis e modalidades: educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação técnico-profissional — e da formação de professores, em nível médio na modalidade Normal, e em nível superior nas licenciaturas.

Art. 3º -As escolas do campo devem organizar as estratégias específicas de atendimento, e atentar para a flexibilização do calendário escolar, salva-



guardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de equidade.

Art. 4º -O planejamento das secretarias de educação deve articular as experiências de estudos existentes no município e orientar a organização do currículo das escolas para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Parágrafo único – O planejamento da educação do campo deverá contar com a participação de representantes dos movimentos sociais e de outros segmentos da sociedade civil organizada, existentes na área.

Art. 5º -As parcerias que forem estabelecidas pelas instituições envolvidas, visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, observarão:

I – a articulação entre a proposta pedagógica da instituição escolar e as diretrizes curriculares para a respectiva etapa da educação básica ou profissional;

II – o direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para práticas voltadas para a obtenção da satisfação duradoura das necessidades humanas e melhoria da qualidade de vida no campo;

III – o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo;

IV – as diferenças e o direito à igualdade, cumprindo o que estabelecem os Artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia;

V – o acompanhamento pedagógico pelo sistema, assim como a avaliação sistemática da proposta pedagógica, no sentido de atender às demandas da educação do campo.



Art.6º - A educação básica na escola do campo deverá observar na sua organização o disposto nos Artigos 23 e 24 da Lei 9.394/96, de acordo com as necessidades oriundas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Art. 7º - O sistema de ensino poderá admitir, na composição da turma, relação reduzida de aluno por professor, em função da densidade populacional e das condições físicas do espaço pedagógico utilizado, segundo as possibilidades específicas de cada município.

Art. 8º - O currículo, na escola do campo, deve seguir a base nacional comum e parte diversificada, e considerar as especificidades locais e regionais em todas suas dimensões, com foco na dinâmica que se estabelece nesse ambiente, a partir da convivência com os meios de produção e com a cultura.

Art. 9º - O sistema de ensino, de acordo com o Artigo 67 da LDB, desenvolverá políticas de formação inicial e continuada, de forma a habilitar professores para o exercício da docência e garantir seu aperfeiçoamento nas especificidades importantes da cultura do campo.

Parágrafo único - O processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, observará os seguintes aspectos:

I -Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, e o acesso ao avanço científico e tecnológico.

II -Estudos a respeito da diversidade e de didáticas que visem ao efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;



Art.10 - Poderão organizar-se escolas isoladas ou nucleadas, com vistas a atender o alunado do campo em horário e condições apropriadas às suas especificidades.

Art. 11 - Para o exercício do cargo de direção de escola do campo, no Estado do Ceará, serão observadas as disposições contidas na Resolução nº 414/2006, deste Conselho.

Art.12 - A gestão escolar será definida com a comunidade, de forma a assegurar o caráter democrático e participativo

§ 1º - Os mecanismos de gestão democrática, deverão contribuir:

I -para assegurar acesso e permanência, com equidade, ao ensino de qualidade, a fim de garantir o direito de aprender a todas as crianças, os jovens e os adultos do campo;

II -para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos, com vistas a um processo de desenvolvimento que proporcione, à população do campo, viver com dignidade;

III - para a abordagem coletiva dos problemas do campo e a tomada de decisão com a participação ativa dos seus atores sociais.

§ 2º -as comunidades do campo também participarão da avaliação da gestão nas escolas, propondo o seu redirecionamento, quando necessário.

Art. 13 - O financiamento da educação na escola do campo será assegurado mediante cumprimento da legislação relativa à manutenção da educação escolar no País, levando em consideração:

I -as responsabilidades próprias da União, dos Estados e dos Municípios para com o atendimento escolar, conforme define o Art. 1º desta Resolu-



ção, contemplada a variação da densidade demográfica e a relação professor/aluno;

II -a exigência de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores;

III -o estímulo à criatividade dos professores e alunos quanto à efetivação das diretrizes da educação do campo, por meio de formas diversificadas de processos pedagógicos, tais como a alternância, o cooperativismo, o associativismo, dentre outros;

IV -o reconhecimento, nos planos de cargos, carreiras e salários, do papel e da missão desenvolvidos pelos profissionais da educação do campo.

Art. 14 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 27 de agosto de 2008.

EDGAR LINHARES LIMA

REGINA MARIA HOLANDA AMORIM

Relatores

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da CEB

JOSÉ CARLOS PARENTE DE OLIVEIRA

Presidente da CESP

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEC

RESOLUÇÃO Nº427/2008

Altera dispositivos da Resolução CEC nº 414/ 2006, que dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica.

O Conselho Estadual de Educação do Ceará, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista disciplinar o exercício do cargo de direção de estabelecimento de educação básica, em cumprimento do disposto no Artigo 64, da Lei nº9.394/1996,

RESOLVE:

Art. 1º -O § 1º do Artigo 1º da Resolução CEC nº 4 14/2006, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º....

§ 1º Poderá exercer, igualmente, esse cargo o candidato que tenha cursado outra graduação, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar.”

Art. 2º O Parágrafo único do Artigo 7º da Resolução CEC nº 414/2006, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 7º ...

Parágrafo único -O diretor nomeado cumprirá sua carga horária, distribuindo o seu tempo nos diferentes turnos de funcionamento da escola.”

Art. 3º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 22 de outubro de 2008.



EDGAR LINHARES LIMA

Relator

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da CEB

JOSÉ CARLOS PARENTE DE OLIVEIRA

Presidente da CESP

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEC

Se você acha que a educação é cara, experimente a ignorância.

John Dewey



RESOLUÇÃO Nº428/2008

Dispõe sobre procedimentos a serem adotados em caso de falta de documentos ou omissão de informações oriundas de escolas extintas.

O Conselho Estadual de Educação -CEE, no uso de suas atribuições definidas pela Lei nº 11.014, de 09 de abril de 1985, Artigo 7º, inciso II, redefinidas pelo Artigo 16 da Lei nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007,

considerando a incidência de casos de faltas ou omissões em documentos relativos à vida escolar de estudantes egressos de escolas extintas com solicitação de providências para regularização feitas a este Conselho;

considerando o prejuízo causado pela falta de tais documentos na vida escolar, pessoal ou profissional desses alunos e a necessidade de expedição dos mesmos;

considerando a impossibilidade de escolas extintas expedirem tais documentos;

RESOLVE:

Art. 1º Quando em pleno funcionamento de suas atividades, constitui-se responsabilidade de cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declaração de conclusão de séries, diplomas e certificados de conclusão de cursos com as especificações cabíveis, como determina a Lei nº 9.394/1996 – LDBEN em seu Artigo 24, Inciso VII.

Art. 2º No caso de encerramento de suas atividades letivas, para ser efetivamente considerada extinta, a instituição de ensino terá que:

- I. organizar e atualizar, em até 180 dias após o encerramento de suas atividades, a escrituração referente à vida escolar de cada es-

tudante, expedindo os históricos escolares, certificados e diplomas não solicitados, deixando-os apensos às suas respectivas pastas;

II. comprovar que encaminhou o arquivo escolar ao órgão específico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará -SEDUC;

III. aguardar a publicação no Diário Oficial do ato de extinção expedido pelo CEE, de acordo com o Parecer do CEC nº 530, de 23 de junho de 1992.

Art. 3º A SEDUC, através do setor competente, deverá conferir toda a documentação apresentada pela instituição de ensino, em processo de extinção, e atestar a sua organização e atualização, após o que declarará ao CEE o recolhimento do referido acervo escolar.

Art. 4º No caso de o interessado, ao procurar junto à SEDUC, um ou mais comprovantes de sua vida escolar, deparar-se com omissões ou erros constantes na sua documentação, recorrerá ao CEE, que adotará as providências cabíveis para atendê-lo.

§ 1º Esgotadas as diligências de busca dos documentos requeridos, feitas, se necessário, com o auxílio da Assessoria Técnica do CEE, e sem resultado satisfatório, o colegiado, por deliberação da Câmara de Educação Básica, quando se tratar de cursos regulares de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior e Profissional, quando se referir a cursos profissionalizantes baixará ato deferindo ou indeferindo a solicitação.

§ 2º Caso a solicitação seja deferida, mediante ato normativo deste Conselho, a SEDUC expedirá o histórico, certificado ou diploma, registrando o procedimento em livro próprio e específico para tal fim, além de efetuar, no histórico escolar do solicitante, menção do Parecer que autorizou o procedimento, e da ata descritiva do ocorrido.

Art. 5º Quando a instituição escolar extinta não for credenciada, e seu curso não autorizado, aprovado ou reconhecido, a regularização da vida escolar do estudante será definida pelo CEE, prevendo as penalidades cabíveis a quem de direito, conforme as premissas legais.

Art. 6º Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 7º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala de Sessões do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 29 de outubro de 2008.

JORGELITO CALS DE OLIVEIRA

Relator

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da CEB

JOSÉ CARLOS PARENTE DE OLIVEIRA

Presidente da CESP

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEC

A boa educação é moeda de ouro. Em toda a parte tem valor.

Derek Bok



RESOLUÇÃO Nº 435/2012

Dispõe sobre o reconhecimento de equivalência de estudos da educação básica realizados parcial ou integralmente no exterior, aos do ensino fundamental ou médio do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

O **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO-CEE**, no uso de suas atribuições legais e, especialmente, no Art. 7º, Inciso II, da Lei Estadual, nº 11.014, de 9 de abril de 1985, e Art. 23, § 1º da Lei nº 9.394/1996,

RESOLVE

Art. 1º A equivalência de estudos no ensino fundamental ou médio, realizados parcial ou integralmente no exterior, será feita de acordo com o que dispõe esta Resolução.

Art. 2º Equivalência de estudos é o procedimento legal que reconhece os estudos feitos no estrangeiro e confere ao estudante o mesmo nível de ensino equivalente aos do Sistema de Ensino Brasileiro.

Art. 3º O aluno que realizar estudos no exterior sem concluí-los, poderá continuá-los, no Estado do Ceará, em instituição de ensino credenciada e com o respectivo curso autorizado ou reconhecido, apresentando a seguinte documentação:

- I – requerimento dirigido ao presidente do CEE,
- II – histórico escolar ou documento equivalente, expedido por escola estrangeira no qual se constate:

- a) duração do período letivo;
- b) série ou séries cursadas;
- c) disciplinas ou atividades realizadas;
- d) rendimento escolar obtido.



III – histórico escolar referente aos estudos realizados em escola brasileira e ficha individual, quando for o caso.

Art. 4º A instituição de ensino que acolher o aluno com a documentação citada no artigo anterior deverá, para prosseguimento de estudos, reclassificá-lo para outra série ou etapa adequada do ensino fundamental ou médio ou, se for o caso, proceder à certificação de conclusão dos estudos.

§ 1º Para efeito de cumprimento do *caput* deste Artigo, o processo de reclassificação deverá constar de:

- a) análise dos documentos escolares;
- b) avaliação do aluno, quanto aos conteúdos das normas curriculares gerais nos termos da Lei nº 9.394/1996.

§ 2º Do ocorrido, nos termos do *caput* deste artigo, lavrar-se-á ata especial, far-se-á o devido registro no histórico escolar do aluno e expedir-se-á o certificado ou diploma de conclusão.

Art. 5º Diplomas ou certificados correspondentes ao ensino médio, expedidos por instituição estrangeira, serão considerados como documento hábil para prosseguimento de estudos em nível superior, quando devidamente acompanhados dos respectivos históricos escolares, autenticados pelo Consulado Brasileiro no País de origem ou pesquisas que comprovem a veracidade dos dados e homologados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Parágrafo único. Não serão considerados documentos conclusivos de cursos de ensino fundamental ou médio:

- a) diplomas honoríficos;
- b) diplomas de cursos profissionalizantes livres cujo histórico escolar ou documento equivalente não contenha carga horária nem conteúdo necessários para a referida conclusão;



c) diplomas de assiduidade, de excelência, de honra ao mérito e de outros com semelhante teor.

Art. 6º Quando a documentação apresentada for insuficiente para avaliar a equivalência pretendida, o CEE e a escola poderão exigir a apresentação de outros documentos comprobatórios.

Art. 7º A documentação expedida por escola estrangeira somente será aceita, se traduzida para a língua portuguesa por Tradutor Público Juramentado ou pelo Departamento de Línguas Estrangeiras das universidades públicas do Estado do Ceará.

Art. 8º O aluno que não comprovar haver cursado a série correspondente à conclusão do ensino fundamental ou médio em escola estrangeira, não apresentando o diploma ou certificado de conclusão, deverá ser reclassificado pela escola que o receber nos termos do Artigo 3º, desta Resolução.

Art. 9º Os diplomas de educação profissional técnica de nível médio, para fins de exercício profissional, deverão ser revalidados por instituição credenciada para oferta da educação profissional, com curso devidamente reconhecido, atendendo as disposições gerais previstas na legislação pertinente.

Art. 10. As normas contidas nesta Resolução só serão aplicadas para alunos residentes e domiciliados no Estado do Ceará.

Art. 11. O Conselho Estadual de Educação é o órgão competente para apreciar recursos, dirimir dúvidas e resolver casos omissos.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor após sua publicação, revogada a Resolução nº 399/2005 e disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho de Educação do Ceará, em Fortaleza, aos 11 de janeiro de 2012.

SEBASTIÃO VALDEMIR MOURÃO

Relator

SEBASTIÃO VALDEMIR MOURÃO

Presidente da CEB

SAMUEL BRASILEIRO FILHO

Presidente da CESP

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEC

Não há saber mais ou menos: há saberes diferentes.

Paulo Freire



RESOLUÇÃO Nº 436/2012

Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado – AEE – dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Altas Habilidades/Superdotação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições legais, fundamentado no que determinam a Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 9.394/1996; o Decreto Nº 3.956/2001; o Decreto Nº 7611/2012; e o Decreto Legislativo Nº 186/2008, e com fundamento especial na Resolução Nº 4/2009 e no Parecer CNE/CEB Nº 13/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,

RESOLVE

Art. 1º A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar.

§ 1º A oferta de Educação Especial é dever constitucional do Estado e do Município e tem início na Educação Infantil.

Art. 2º Para fins desta Resolução considera-se público-alvo da Educação Especial:

I – alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clá-



sico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – alunos com altas habilidades/super dotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 3º A Educação Especial será fundamentada nos princípios:

I – éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

II – políticos dos deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

III – estéticos da sensibilidade, da criatividade, do lúdico, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais;

IV – da dignidade humana: identidade social, individualidade, autoestima, liberdade, respeito às diferenças, como base para a constituição e fortalecimento de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

V – da inclusão, voltados para o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades do aluno, bem como de suas necessidades específicas de educação na ação pedagógica;

VI – da totalidade, numa concepção integradora da ação educativa.

Art. 4º Cabe ao sistema de ensino estadual ou municipal estabelecer políticas efetivas e adequadas à implantação da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino o quanto possível em regime de colaboração.

Art. 5º A educação especial será oferecida nas redes pública e privada, a partir da educação infantil, considerando:

I – o que estabelece a Constituição Federal, no Capítulo III, Art. 208, Incisos III, IV, V e VI;



II – os princípios que norteiam a instituição da educação inclusiva, expressos no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.

Art. 6º A escola deverá acolher e matricular todos os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, devendo o atendimento ser feito em classes comuns, em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 7º Os sistemas de ensino deverão instituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotando-o de todas as condições necessárias ao estabelecimento de uma educação inclusiva.

Art. 8º A equipe pedagógica responsável pela educação especial/inclusiva deverá ser formada por professores do quadro efetivo da rede, devendo ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área em curso de especialização em educação especial/inclusiva e/ou curso de aperfeiçoamento na área de no mínimo 180 horas.

Art. 9º Os sistemas de ensino oferecerão nas unidades escolares o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

§ 1º O AEE - complementa e/ou suplementa a formação dos alunos no ensino regular com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

§ 2º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno



inverso da escolarização, podendo ser realizado, ainda em Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos ou privados, sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria Estadual/Municipal de Educação.

§ 3º O AEE é de oferta obrigatória pela escola e de caráter facultativo para a família.

Art. 10. A Instituição oportunizará o acesso, o ingresso, a permanência e o sucesso da pessoa com deficiência em todos os atendimentos escolares e nos serviços oferecidos pela escola.

Art. 11. O AEE pode ocorrer fora do espaço escolar, ou seja, de forma itinerante em ambiente hospitalar e domiciliar para prover, mediante atendimento especializado, em parceria com a família, a educação escolar, e dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados nas escolas regulares.

Art. 12. A organização dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais deverá ser feita em pequenos grupos ou em atendimento individualizado, quando necessário.

Art. 13. A escolha da sala de aula regular onde o aluno será escolarizado priorizará como critério a idade cronológica, considerando sua maturidade biológica, cognitiva, psicológica e social e a especificidade de suas diferenças.

§ 1º Poderão ser incluídos no máximo dois alunos com deficiência na mesma sala de aula, observados os critérios do *caput* deste artigo e a natureza da necessidade especial que o escolar apresente.

§ 2º Os alunos com surdez, deverão ser matriculados, se possível, em maior número na mesma sala de aula ou em escolas e/ou salas de aula bilíngues preservando assim a interação entre os pares surdos e a socialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras.



§ 3º Nos casos extraordinários, observar-se-ão as orientações do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino estadual ou municipal.

Art. 14. Para alunos com algum comprometimento motor, devem ser previstas adaptações no mobiliário e nas formas de acesso, para atendimento de suas necessidades físicas e pedagógicas.

Art. 15. Quando houver alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/super dotação integradas no ensino regular, a composição da turma deverá ser:

I – 08 (oito) alunos quando se tratar de creche;

II – 15 (quinze) alunos, quando se tratar da Pré-Escola;

III – 20 (vinte) alunos, quando se tratar dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

IV – 25 (vinte e cinco) alunos, quando se tratar dos anos finais do Ensino Fundamental;

V – 35 (trinta e cinco) alunos, quando se tratar do Ensino Médio.

Parágrafo único - Nos casos extraordinários, observar-se-ão as orientações do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino estadual ou municipal.

Art. 16. A normatização referente à estrutura física e equipamentos adequados para a sala de recursos multifuncionais seguirá as determinações do Ministério da Educação.

Art. 17. O projeto pedagógico da escola de ensino regular institucionalizará a oferta do AEE previsto na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;



II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção, conforme indicações da nota técnica nº 19/2010 do MEC;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no Inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 18. Para atuação no AEE, o professor terá formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial/Inclusiva ou cursos de formação em Atendimento Educacional Especializado.

Art. 19. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos, público-alvo da educação especial;

II) elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;



III) organizar o tipo e número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;

IV) acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V) estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI) orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII) orientar o uso de recursos de Tecnologias Assistidas, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os *softwares* específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, utilizando-os, entre outros, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação;

VIII) estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares;

IX) promover atividades e espaço de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

Parágrafo único. Só deverão ser designados para o AEE, nas salas de recursos multifuncionais, profissionais com curso na área de educação inclusiva ou especial, e/ou cursos de aperfeiçoamento na área, de, no mínimo, 180 horas.

Art. 20. Os alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/super dotação serão matriculados no ensino regular em período especial destinado a matrículas estipulado pela Secretaria Estadual/Municipal de Educação.



§ 1º No ato da matrícula inicial na unidade escolar, o aluno será matriculado na sala de aula compatível com sua idade cronológica e encaminhado para uma avaliação pedagógica realizada pela professora do AEE, em parceria com a família, considerando-se, quando houver, as observações do professor de sua turma e/ou escola de origem, expressa em relatório.

§ 2º A partir do resultado dessa avaliação, o aluno será encaminhado ou não para atendimento nas salas de recursos multifuncionais.

§ 3º Alunos oriundos de classes ou escolas especiais transferidos para o ensino regular serão matriculados em turmas de alunos com idade cronológica compatível.

Art. 21. O currículo a ser desenvolvido com alunos que apresentam deficiência, TGD, altas habilidades/super dotação será o mesmo oferecido aos demais alunos, respeitando seus ritmos e interesses de aprendizagem.

Art. 22. A avaliação da aprendizagem dos alunos será feita pela escola, sob a responsabilidade do professor, podendo ser considerada também a avaliação do professor do AEE, em parceria com a família, devendo o sistema de avaliação ter caráter formativo, ultrapassando os processos classificatórios.

Art. 23. A verificação do rendimento escolar considerará a evolução do aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como, os aspectos básicos de seu comportamento social.

Art. 24. O histórico escolar dos alunos que apresentam deficiência e/ou, TGD, será acompanhado, quando necessário, de ata e relatório descritivo das competências e habilidades adquiridas, que traduzam as características qualitativas do aluno, além de notas e/ou conceitos.

Art. 25. A instituição escolar viabilizará ao aluno com deficiência mental, TGD que apresentem comprovada defasagem idade/série/ano, encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.



Art. 26. As transferências de alunos que apresentam deficiências, TGD, altas habilidades/super dotação que estejam devidamente matriculados no sistema de ensino respeitarão as normas vigentes.

Parágrafo único. Ao ser transferido, o aluno receberá da escola o Histórico Escolar acompanhado de seu relatório assinado pelo professor regente de sua turma e pelo coordenador pedagógico da escola, para ser enviado, em caráter confidencial, quando necessário, à escola que o receber.

Art. 27. A oferta da educação profissional para alunos com deficiências, visando a sua inserção social no mundo do trabalho, dar-se-á de acordo com o preconizado nos artigos 39 a 42 da LDB.

Parágrafo único. Aos alunos que, por suas características, não puderem receber educação profissional na conformidade do *caput* deste Artigo, será conferida a oportunidade de educação para o trabalho por intermédio de oficinas pedagógicas em convênio com instituições especializadas ou parcerias outras.

Art. 28. Ao aluno que apresente forma de comunicação diferenciada dos demais será assegurado o acesso tanto às informações quanto aos conteúdos curriculares, conforme padrões de aprendizagem requeridos na instituição escolar, mediante linguagens e códigos aplicáveis, como o Sistema Braille, a língua de sinais, recursos de informática e outros meios técnicos, sem prejuízo da língua portuguesa.

Art. 29. Ao aluno que possui altas habilidades será oferecido serviço suplementar organizado para favorecer o aprofundamento e o enriquecimento das atividades curriculares, de conformidade com a sua capacidade cognitiva, visando ao seu atendimento global.

Parágrafo único. Ao aluno referido no *caput* deste artigo permitir-se-á o recurso do avanço progressivo, conforme o disposto no Art. 24 da LDB.



Art. 30. A prática da educação física e do desporto reger-se-á pelo que estabelece o Artigo 26, § 3º da LDB, e pela Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, considerando a natureza e o comprometimento da deficiência apresentada, respeitando a avaliação clínica a que o aluno tenha sido submetido.

Art. 31. A formação de professores para a educação especial processar-se-á de conformidade com o estabelecido pela LDB, Artigos 59, Inciso III, e 62, e com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes.

§ 1º A formação de que trata o *caput* deste artigo complementar-se-á por cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização.

§ 2º Aos professores que já se encontram exercendo o magistério, nessa modalidade de ensino, ou que atuarão junto a esses alunos, serão oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive no nível de pós-graduação.

Art. 32. Na área da Educação Especial, compete ao Sistema de Ensino Estadual:

I – zelar pelo cumprimento desta Resolução;

II – manter atualizado o cadastro dos alunos que recebem Educação Especial no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, identificando a demanda real de atendimento a alunos com deficiência mediante a criação de sistemas de informação;

III – difundir-la, junto às direções, educadores e funcionários das Escolas;

IV – zelar pela formação básica dos alunos deficientes, TGD, altas habilidades/superdotação, visando a construção da cidadania;

V – desenvolver programas de formação continuada com vistas à qualificação dos recursos humanos para a área da educação especial;

VI – responsabilizar-se pelo planejamento, acompanhamento e avaliação dessa modalidade de ensino;



VII – estabelecer parcerias com organizações governamentais e não governamentais na área educacional e profissional;

VIII – proporcionar a inclusão dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino;

IX – equipar as salas de recursos multifuncionais para o atendimento de qualidade;

X – disponibilizar professores e profissionais de apoio capacitados para atuarem na Educação Especial, conforme a necessidade;

XI – firmar convênios com instituições públicas ou privadas nas áreas de educação, saúde, trabalho, esporte, cultura e lazer, visando à qualidade do atendimento às pessoas com deficiência;

XII – assegurar recursos financeiros, técnicos, humanos e materiais às unidades escolares, provendo-as das condições necessárias ao atendimento dessa modalidade educacional;

XIII – assegurar o acesso dos alunos com deficiência aos espaços sociais da sua comunidade, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e o estabelecimento de sinalizações sonoras e visuais bem como transporte escolar adaptado as necessidades dos alunos público alvo da educação especial.

Art. 33. O aluno que apresentar necessidade de atendimentos complementares para a sua aprendizagem será encaminhado para profissionais especializados da área de saúde tais como neuropediatra, psiquiatra, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo e assistente social em escolas e instituições especiais com as quais as redes públicas e particulares poderão manter parceria.

§ 1º O encaminhamento dos alunos para os atendimentos complementares de que trata o artigo dependerá das avaliações de suas necessidades, sempre com a participação da família.

§ 2º A organização do atendimento educacional da educação especial ficará a critério da equipe pedagógica das Secretarias Estadual e Municipal de Educação.



Art. 34. As creches e escolas de Educação Infantil oportunizarão atendimento e estimulação precoce para as crianças de zero a três anos e onze meses, público-alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de educação infantil, podendo firmar parcerias com as Instituições especializadas.

Art. 35. A educação especial buscará mecanismos de cooperação com a educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não governamentais, visando ao desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos com deficiência, promovendo sua inserção no mercado de trabalho.

Art. 36. Deverá ser instituído, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação, banco de dados que reúna informações sobre a situação das pessoas com necessidades educacionais especiais e fomenta pesquisas e estudos sobre o assunto.

Art. 37. Os prédios e equipamentos escolares, públicos ou privados, obedecerão aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos pelas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, garantindo acessibilidade a todos os alunos e a comunidade escolar.

Art. 38. Cabe ao Conselho Estadual de Educação a autorização de funcionamento, credenciamento e reconhecimento dos centros de atendimento educacional especializado, em consonância com as orientações preconizadas na nota técnica n 09/2010, do MEC que contém as orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado.

Art. 39. As instituições de ensino terão o prazo de até dois anos, a contar da data da publicação desta Resolução, para atender aos dispositivos nela contidos.



Parágrafo único. A Secretaria da Educação produzirá os instrumentos de informação indispensáveis ao cumprimento desta Resolução.

Art. 40. Os casos não contemplados na presente Resolução deverão ser submetidos ao Conselho de Educação do Ceará.

Art. 41. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogados todos os dispositivos em contrário da Resolução os 394/2004

Sala das sessões do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 29 de fevereiro de 2012.

SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA

Relatora

SEBASTIÃO VALDEMIR MOURÃO

Presidente da CEB

SAMUEL BRASILEIRO FILHO

Presidente da CESP

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEC

Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido.

Antônio Vieira



RESOLUÇÃO Nº 437/2012

Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará, no uso de suas atribuições legais e considerando o que foi deliberado na Sessão Plenária do dia 11 de abril de 2012,

RESOLVE:

Art 1º Determinar, quando requerido, que as instituições escolares de educação básica e de ensino superior, vinculadas ao Sistema Estadual de Educação do estado do Ceará, em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo, à dignidade da pessoa humana; além do nome civil, incluam o nome social de travestis e transexuais em todos os registros internos dessas instituições.

§ 1º O estudante maior de 18 (dezoito) anos poderá manifestar o desejo, por escrito, de inclusão do seu nome social pela instituição educacional no ato da matrícula ou, a qualquer momento, no decorrer do ano letivo.

§ 2º Para os estudantes que não atingiram a maioridade legal, a inclusão poderá ser feita mediante autorização conjunta, por escrito, dos pais ou responsáveis, ou por decisão judicial.

§ 3º Quando requerido no ato da matrícula, o nome social deverá ser incluído de imediato em todos os registros internos ou se requerido em outro período, a tramitação do processo deverá observar o prazo de 30 (trinta) dias.

Art. 2º Entender por nome civil aquele registrado na certidão de nascimento ou equivalente.

Art. 3º Entender por nome social aquele adotado pela pessoa e/ou como ela é conhecida e identificada na comunidade, respeitando a identidade de gênero.

Art. 4º O nome social, entre parênteses, deverá preceder o nome civil em todos os registros e documentos escolares internos e ser usual na forma de tratamento.

Art. 5º As instituições supracitadas deverão viabilizar as condições necessárias de respeito às individualidades, mantendo programas educativos de combate à homofobia e transfobia, assegurando ações e diretrizes previstas na legislação vigente.

Art. 6º No ato de expedição de declarações, de certidões, de histórico escolar, de certificado e de diploma, constará somente o nome civil.

Art. 7º Nos casos em que o interesse público exigir, inclusive para salvaguardar direitos de terceiros, será considerado o nome civil da pessoa travesti ou transexual.

Art. 8º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala das sessões do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 11 de abril de 2012.

FRANCISCO ASSIS BEZERRA DA CUNHA

Relator

SEBASTIÃO TEOBERTO MOURÃO LANDIM

Presidente da CEB

SAMUEL BRASILEIRO FILHO

Presidente da CESP

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEC

RESOLUÇÃO Nº 438/2012

Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos.

O Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições legais, definidas pela Lei nº 11.014, de 09 de abril de 1985, Artigo 7º, inciso II, redefinidas pelo Artigo 16 da Lei nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007, tendo em vista disciplinar a Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, com base nos artigos 37 e 38 da LDB, Lei nº 9.394/96, e com fundamento na Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010,

RESOLVE:

Capítulo I

Da Natureza e Objetivos da Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos

Art. 1º A Educação de Jovens e Adultos-EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º A aprendizagem e a educação de jovens e adultos constituem componentes essenciais do direito à educação, vinculados ao conceito de educação continuada ao longo da vida.

§ 2º A aprendizagem e a educação continuada consistem na criação de oportunidades para que as pessoas se tornem aprendizes autônomos e construam conhecimentos como parte de seu dia a dia e ao longo da vida, o que pressupõe predisposição para aprender, ambientes de aprendizagem adequadamente organizados e pessoas qualificadas para auxiliar os sujeitos nesse processo.

§ 3º Com base nas contribuições dos movimentos sociais e recomendações reiteradas pelas V e VI Conferências Internacionais de



Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA, concebe-se a EJA como o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que sujeitos diversos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.

§ 4º Constituem sujeitos da EJA todos aqueles que, em suas diferenças, compõem a diversidade na sociedade e expressam modos de ser, viver, pensar e agir, construindo identidades sociais, étnico-raciais e cidadania, e buscam, por meio do diálogo e de suas diferenças, propostas políticas que incluam todos em suas especificidades.

Art. 2º São objetivos da Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos:

I – dominar os instrumentos básicos da cultura letrada, de modo especial a leitura e a escrita, habilidades primordiais e um dos pilares para aquisição de outras habilidades em diferentes ambientes pedagógicos, compatíveis com as práticas sociais dos sujeitos da EJA;

II – dar continuidade aos estudos nos níveis de ensino fundamental e médio, com metodologia própria, distinta do ensino voltado para a autonomia pessoal com responsabilidade, desenvolvendo a consciência de sua participação nos contextos sociais em que está inserido — a família, o local, o regional — aperfeiçoando a convivência fraterna com seus semelhantes na faixa etária obrigatória de seis a dezessete anos e adaptada às condições dos sujeitos da EJA, considerando sua maturidade e experiência;

III – promover a participação dos sujeitos da EJA em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além do acesso à educação continuada ao longo da vida;

IV – melhorar a condição de cidadania dos educandos, desenvolvendo atitudes participativas e conhecendo melhor seus direitos e deveres;

V – conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar as diferenças de gênero, geração, raça, credo e orientação sexual, que favoreçam a formação de atitudes de solidariedade e inclusão social;



VI – aumentar a autoestima dos sujeitos da EJA, fortalecer a confiança em sua capacidade de aprendizagem e valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;

VII – reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade;

VIII – exercitar a autonomia pessoal com responsabilidade, desenvolvendo a consciência de sua participação nos contextos sociais em que está inserido — a família, o local, o regional — aperfeiçoando a convivência fraterna com seus semelhantes;

IX – integrar à EJA a Educação Profissional no ensino fundamental e médio.

Capítulo II

Dos Cursos da Educação de Jovens e Adultos

Art. 3º Enquadram-se na EJA, de um modo geral, os cursos do ensino fundamental e médio, destinados à formação da base nacional comum de conhecimentos, iniciação profissional e educação profissional integrada com o ensino médio, a seguir especificados:

I – os cursos dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo a etapa da alfabetização, compreendidos como primeiro segmento desse nível de ensino;

II – os cursos dos anos finais do ensino fundamental, compreendidos como segundo segmento, e o ensino médio;

III – os cursos que articulem a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional integrada ao ensino médio, contribuindo para a elevação de seu nível de escolaridade e sua inclusão social e profissional;

IV – os cursos que se destinam à revisão de estudos dos educandos que concluíram o ensino médio e desejam atualizar conhecimentos,



para dar seguimento a sua formação ou melhorar seu desempenho profissional, conforme normas estabelecidas pelos órgãos executores do sistema de ensino.

§ 1º Os cursos de EJA deverão se pautar pela flexibilidade tanto de currículo quanto de tempo e espaço, de forma a romper a simetria com o ensino destinado à faixa etária obrigatória de seis a dezessete anos, e assegurar percursos individualizados e conteúdos significativos em atendimento às diferentes necessidades dos sujeitos da EJA.

§ 2º Os cursos de EJA serão ofertados nos turnos matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo, desde que identificada a demanda.

§ 3º Os cursos de ensino fundamental e médio, mencionados no *caput* deste Artigo, dispensam prévia comprovação de conclusão da escolaridade anterior, devendo ser avaliado o nível de conhecimentos e competências adquiridas pelo educando antes de seu ingresso nos cursos da modalidade.

Capítulo III

Das Formas de Organização e Funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos

Art. 4º Os Os cursos na modalidade EJA para a conclusão da educação básica funcionarão da seguinte forma:

I – presencial, em que educando e professores estão disponíveis e presentes nos horários e carga horária estabelecidos pelo curso, sendo o professor um elemento fundamental na mediação do processo de aprendizagem, favorecendo uma interação e contatos de maior proximidade;

II – semipresencial, restritos ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio, em que a relação ensino e aprendizagem se efetiva em diferentes espaços pedagógicos, mediados pela educação a



distância, com a avaliação em processo e com a utilização das tecnologias da comunicação e informação;

III – desenvolvidos por meio da Educação a Distância – EAD, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, restritos ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio, cujas características devem atender o disposto no art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 03/2010.

§ 1º Para os cursos destinados à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita e demais componentes curriculares do primeiro segmento do ensino fundamental, será obrigatório o ensino presencial.

§ 2º Será sempre presencial a avaliação da aprendizagem feita em cursos ministrados com a mediação da educação a distância.

§ 3º Nos cursos presenciais, dar-se-á especial ênfase:

I) aos aspectos práticos do desenvolvimento da Linguagem e da Matemática;

II) ao enriquecimento dos estudos que desenvolvam habilidades da escrita, redação e solução de problemas;

III) à prática de estudo de grupo e às técnicas de estudo individual e de pesquisa;

IV) ao uso da biblioteca, do Centro de Multimeios e dos laboratórios de informática e multidisciplinares.

Capítulo IV

Da Duração e Carga Horária dos Cursos e da Idade Mínima para Ingresso na Educação de Jovens e Adultos

Art. 5º A duração e carga horária dos cursos na modalidade EJA serão estabelecidas na proposta pedagógica a ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, respeitados os mínimos seguintes:

I) primeiro segmento do ensino fundamental, presencial, incluindo a alfabetização, com duração mínima de dois anos;



II) segundo segmento do ensino fundamental, com duração mínima de dois anos e carga horária mínima de 1.600 horas;

III) ensino médio, com duração mínima de um ano e meio, com carga horária mínima de 1.200 horas;

IV) educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, com duração de 1.200 horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional de nível médio;

V) formação inicial e continuada ou qualificação profissional, devendo contar com uma carga horária mínima de 160 horas, conforme o art. 5º, inciso I, § 1º da Lei nº 12.513/11, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.

§ 1º O segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, mediados pela EAD, cumprirão cargas horárias e duração definidas respectivamente nos incisos II e III deste artigo.

§ 2º A carga horária e duração mínimas estabelecidas nas nos incisos II e III deste artigo poderão ser reduzidas nos casos em que o educando, após avaliação criteriosa de sua aprendizagem, demonstre capacidades para avançar em seus estudos, conforme estabelece a LDB, no art. 24, inciso II, alínea c, devendo os resultados e cargas horárias correspondentes serem registrados na documentação escolar.

Art. 6º Serão consideradas idades mínimas para a modalidade EJA:

I – para o ensino fundamental, quinze anos completos;

II – para o ensino médio, dezoito anos completos.



Capítulo V

Das Competências a serem desenvolvidas na Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos

Art. 7º A formação dos sujeitos na modalidade EJA, fundamentada no princípio da aprendizagem ao longo da vida, deve comprometer-se com a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências e valores necessários ao exercício e ampliação de seus direitos e controle de seus destinos, possibilitando o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e a construção de sociedades justas, solidárias e sustentáveis.

I – O ensino fundamental e médio destinados aos sujeitos da EJA serão planejados e orientados para que os educandos desenvolvam capacidades que se relacionem em diferentes dimensões da vida: trabalho, família, participação social e política, lazer e cultura.

II – Ao final do primeiro segmento do ensino fundamental, os educandos devem prioritariamente ser capazes de:

- a) dominar as habilidades de leitura e escrita para aprender e fortalecer-se como sujeito ativo e autônomo;
- b) desenvolver raciocínio operacional com as quatro operações, inclusive sabendo utilizar diferentes recursos tecnológicos para resolução de problemas.

III – Ao final do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, os educandos deverão alcançar prioritariamente as seguintes capacidades:

- a) ler com autonomia, compreensão e velocidade compatíveis com o nível do curso, desenvolvendo habilidades de escrita e de produção textual;



b) utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio de produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados;

c) resolver problemas relacionados com juros, porcentagem, área de figuras planas e volumes e sistemas métricos;

d) questionar a realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;

e) utilizar noções de espaço, escalas na leitura de mapas e cartas geográficas para identificação dos continentes, das regiões, dos estados e municípios do Brasil, na perspectiva da noção de território e suas dimensões políticas, econômicas e sociais;

f) 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;

g) compreender as noções de tempo para discriminar períodos históricos, grandes civilizações, fatos relevantes e suas causas na história mundial e na história do Brasil;

h) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e cearense, 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;

I) conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde, à saúde coletiva e à sustentabilidade ambiental;

j) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.



Art. 8º Os educandos que constituem público-alvo da Educação Especial e que apresentam comprovada defasagem idade/série/ano devem ser regularmente matriculados em classes de EJA e encaminhados para avaliação pedagógica realizada pelo professor em parceria com a família, considerando-se, quando houver, as observações do professor de sua turma e/ou escola de origem expressa em relatório.

Parágrafo único. Com base nos resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo, o educando poderá ser encaminhado para o atendimento educacional especializado, na Sala de Recurso Multifuncional mais próxima de seu local de estudo.

Capítulo VI

Dos Exames na Educação de Jovens e Adultos

Art. 9º O sistema de ensino, nos termos do art. 38 da LDB, manterá exames que compreenderão a base nacional comum do currículo, destinados à certificação de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio, habilitando educandos ao prosseguimento de estudos em qualquer nível e modalidade de ensino.

§ 1º Para efeito da realização dos exames previstos no *caput* deste artigo, o Conselho Estadual de Educação designará unidades de ensino públicas devidamente credenciadas.

§ 2º Os exames a que se refere o *caput* deste artigo permitirão também a emissão de declaração de proficiência em uma ou mais disciplinas.

§ 3º Os exames a que se refere o *caput* deste artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, respeitada a idade de quinze anos completos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, respeitada a idade de dezoito anos completos.



§ 4º Respeitadas as idades citadas nos Incisos I e II deste artigo, o acesso aos exames é direito do jovem e do adulto, recomendando-se às instituições credenciadas pelo CEE que a sua oferta, em qualquer período, atenda à demanda dos interessados, de modo a assegurar o cumprimento desse direito.

§ 5º Os sistemas de ensino, devidamente autorizados pelos respectivos órgãos normativos, emitirão ainda certificados de conclusão do ensino fundamental e médio e declarações de proficiência para os candidatos aprovados em exames nacionais de certificação de competências, a exemplo do ENCCEJA e ENEM, em conformidade com as portarias ministeriais.

Capítulo VII

Da Organização Curricular e Dos Materiais Didático-Pedagógicos

Art. 10. A proposta curricular na modalidade EJA deve focalizar o sujeito em suas relações com o conhecimento, com o professor e outros educandos, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em diferentes situações didáticas, respeitando sua experiência e identidade cultural, bem como os ‘saberes construídos pelos seus fazeres’. Essa perspectiva de organização curricular requer:

I – a identificação das capacidades e competências ou habilidades que se pretende que os educandos construam e desenvolvam;

II – o desenvolvimento de capacidades e competências ou habilidades como indicadores para guiar a proposta pedagógica, a seleção e organização de conteúdos dos diferentes âmbitos do conhecimento, a destinação de tempos e espaços curriculares e, ainda, orientar a produção ou seleção de materiais didáticos;

III – a superação da disciplinaridade, de modo a avançar em direção à integração dos componentes curriculares nas áreas do conhecimen-



to e à ressignificação das disciplinas como recursos que ganham sentido em relação às capacidades que se deseja que os sujeitos desenvolvam.

§ 1º O currículo na modalidade EJA deve contemplar os conteúdos sistematizados ou componentes curriculares organizados por áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – possibilitando a articulação de saberes e o desenvolvimento transversal de temas.

§ 2º São componentes curriculares obrigatórios definidos pela LDB para o ensino fundamental e médio:

I) o estudo de Língua Portuguesa e de Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

II) o ensino da Arte e o conteúdo obrigatório da Música;

III) a Educação Física, respeitados os dispositivos da Lei nº 10.793/2003;

IV) o ensino de História que considerará as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

V) a língua estrangeira moderna, a partir do segundo segmento do ensino fundamental, sendo uma de caráter obrigatório e outra optativa para o aluno; e

VI) a Filosofia e Sociologia, obrigatórias no caso do ensino médio.

§ 3º Os componentes curriculares obrigatórios que integram as áreas do conhecimento, em termos operacionais, apresentam a seguinte organização:

I) Linguagens: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna; Arte; e Educação Física;

II) Matemática;

III) Ciências da Natureza: Biologia; Física; e Química;



IV) Ciências Humanas: História; Geografia; Filosofia; e Sociologia.

§ 4º As unidades de ensino poderão definir a oferta da Língua Estrangeira Moderna de acordo com a concentração da demanda.

§ 5º Os componentes curriculares pontuados nos parágrafos 1º, 2º e 3º deste artigo podem ser complementados por outros definidos no âmbito dos projetos pedagógicos das unidades escolares, referendados pelos respectivos sistemas de ensino, com temáticas transversais e integradoras que contemplem necessidades básicas dos educandos, sua cultura, meio ambiente, relações sociais, cidadania e participação e proponham práticas voltadas para o trabalho e formação profissional.

Art. 11. A formação, capacitação, profissionalização, as condições de trabalho e lotação de educadores da EJA devem considerar a perspectiva de organização curricular por área do conhecimento estabelecida no art. 10.

Art. 12. A produção e/ou aquisição de materiais didático-pedagógicos devem levar em conta as potencialidades regionais, incluindo o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das tecnologias da comunicação e informação já utilizadas na escola, com ênfase naquelas que atendam às demandas de seu projeto pedagógico e adequadas aos objetivos e às competências nele estabelecidas.

I – A tecnologia da informação e comunicação na modalidade EJA deverá ampliar as formas de sua promoção, objetivando a inserção e o acesso dos educandos à cultura digital, qualificando e democratizando seu atendimento, por meio de:

a) incentivo e apoio à comunidade escolar para a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na rede educacional, favorecendo o desenvolvimento da prática da pesquisa e de criação de novos materiais didáticos;



b) construção de redes virtuais de aprendizagem e de relacionamento;

c) ampliação e disponibilização de plataformas *on line* públicas existentes para a construção de bibliotecas virtuais;

d) acesso virtual ao acervo dos produtos da EJA, tais como: módulos de aula e estudo, publicações, imagens, pesquisas, projetos de trabalho, filmes e acervo das bibliotecas, entre outros.

Capítulo VIII

Da Avaliação da Aprendizagem e da Certificação

Art. 13. As instituições de ensino dispõem de autonomia para estabelecer a forma de avaliação da aprendizagem dos educandos jovens e adultos de acordo com a natureza dos cursos, de suas propostas curriculares, dos seus objetivos e dos objetivos das áreas do conhecimento/disciplinas que os compõem, observando as seguintes recomendações:

I – considerar a avaliação como elemento integrante da proposta curricular da modalidade e da tomada de decisão direcionada à melhoria da qualidade da aprendizagem dos educandos da EJA;

II – incorporar às concepções gerais da avaliação o reconhecimento de um perfil distinto e singular dos educandos da EJA, caracterizado pela heterogeneidade de experiências, demandas, necessidades, motivações e domínio de um diversificado rol de conhecimentos e disposições peculiares para vivenciar novas aprendizagens;

III – desenvolver práticas avaliativas democráticas que respeitem o direito dos educandos de serem informados sobre seus processos de aprendizagem e dos critérios utilizados para avaliá-los e serem orientados na superação de suas dificuldades;

IV – fortalecer a integração entre prática pedagógica efetivamente exercida e a avaliação praticada como atividades inseparáveis e condicionadas mutuamente;



V – considerar a avaliação como prática de análise do processo e identificação de obstáculos à aprendizagem, ampliando a ideia de medir resultados;

VI – avançar para o exercício de uma prática avaliativa formativa, com função reguladora da aprendizagem, comprometida com a adequação do trabalho docente aos progressos e necessidades de aprendizagem dos alunos, e que responda satisfatoriamente às características particulares e ao contexto social em que vivem.

Art. 14. Os certificados de exames, estaduais ou nacionais, declarações de proficiência em uma ou mais disciplinas e os de conclusão de curso de ensino fundamental e médio da EJA serão emitidos por instituições de ensino, conforme dispõe a LDB, no art. 24, inciso VII, sendo estas devidamente credenciadas e com seus cursos reconhecidos por órgão normativo do sistema.

§ 1º Os certificados de conclusão de curso e as declarações de proficiência terão suas especificações estabelecidas pelas instituições de ensino citadas no *caput* deste artigo, devendo constar, pelo menos, os seguintes itens:

I) identificação da instituição de ensino, do curso ofertado e do educando;

II) matriz curricular, incluídos o número/data do parecer de aprovação, carga horária por disciplina/área do conhecimento e os resultados alcançados pelo aluno;

III) assinatura do diretor e do secretário da instituição.

§ 2º Os certificados de conclusão do ensino fundamental segundo segmento e do ensino médio dos cursos da EJA registrarão no verso do documento a respectiva carga horária cumprida, conforme definição



dada pela Resolução CNE/CEB nº 03/2010.

§ 3º Nos certificados emitidos como resultado da aprovação em exames de certificação nacional ou estadual não será necessário o registro de carga horária, em razão da natureza desse processo avaliativo.

Capítulo IX

Das Disposições Gerais

Art. 15. A circularidade entre cursos ofertados nas demais unidades escolares e os da EJA é norma geral no sistema de ensino, permitindo ao educando, de acordo com suas necessidades e ritmo de aprendizagem, optar por um ou outro, alternadamente, para dar prosseguimento a seus estudos de forma produtiva, observados os limites de idade definidos para o acesso ao ensino fundamental e médio da modalidade.

Art. 16. O atendimento ao educando em situação de progressão parcial na EJA será matéria a ser tratada em ato normativo específico de responsabilidade do sistema de ensino.

Art. 17. A participação e a permanência do aluno trabalhador nos cursos exclusivamente presenciais serão asseguradas mediante a organização dos tempos escolares e metodologias que atendam às especificidades desse público.

Art. 18. As instituições de ensino credenciadas para a oferta de cursos de EJA e exames para certificação do ensino fundamental e médio providenciarão sua adaptação às normas desta Resolução.

Art. 19. Os processos de credenciamento ou reconhecimentos dos estabelecimentos de ensino que ofertam a modalidade, bem como o reconhecimento ou renovação do reconhecimento dos cursos da EJA serão objeto de resolução específica de órgão normativo do sistema de ensino.



Art. 20. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 25 de abril de 2012.

MARIA LUZIA ALVES JESUÍNO

NOHEMY REZENDE IBANEZ

Relatoras

SEBASTIÃO VALDEMIR DE MOURÃO

Presidente da CEB

SAMUEL BRASILEIRO FILHO

Presidente da CESP

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEC

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire



RESOLUÇÃO CEE Nº 439/2012

Dispõe sobre o credenciamento e o credenciamento das universidades do Sistema Estadual de Ensino.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – CEE, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no Artigo 46 da Lei nº 9.394/1996 – LDB, que trata do credenciamento e do credenciamento das universidades, e no Artigo 16 da Lei Estadual nº 13875/2007, que atribui ao CEE a normatização da área educacional do Estado,

RESOLVE

TITULO I

Do credenciamento e credenciamento das universidades do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 1º O credenciamento das universidades do Sistema Estadual de Ensino consiste em ato administrativo legal pelo qual o poder público estadual, representado pelo Conselho Estadual de Educação, autoriza e declara a regularidade de seu funcionamento, e, no caso de campus ou unidade descentralizada, atesta sua integração à respectiva universidade, considerando sua organização, regulação e finalidades estatutárias e regimentais.

Art. 2º O credenciamento das universidades do Sistema Estadual de Ensino será renovado periodicamente por prazo determinado pelo Conselho Estadual de Educação, depois de cumpridas as recomendações feitas em credenciamento anterior, se existirem.

Parágrafo único. O prazo de credenciamento e de credenciamento será de, no máximo, 10 (dez) anos.



Art. 3º As universidades novas criadas por Ato do Poder Público, na forma dos respectivos estatutos e regimento geral, que requeiram o credenciamento pela primeira vez, só iniciarão suas atividades após a publicação do parecer favorável de seu credenciamento no Diário Oficial do Estado.

Art. 4º No caso de indeferimento da solicitação de credenciamento ou de credenciamento, a universidade interessada somente poderá solicitar novo credenciamento, cumpridas as exigências feitas pelo CEE elencadas no Parecer do indeferimento, após prazo mínimo de 6 (seis) meses, contado a partir da data de sua publicação.

Art. 5º O pedido de credenciamento será requerido no ano do término do prazo de vigência do último credenciamento e com antecedência mínima de noventa (90) dias.

Art. 6º O pedido de credenciamento das universidades do Sistema Estadual de Ensino será acompanhado da seguinte documentação:

- I - requerimento do seu representante legal dirigido à Presidência do CEE;
- II - cópia do documento legal de criação da instituição e dos atos registrados no órgão oficial competente que atestem sua existência e capacidade jurídica de atuação, na forma da legislação pertinente;
- III - Comprovante de inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica - CNPJ;
- IV - identificação dos integrantes do grupo gestor, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um;
- V - Regimento e Estatuto da universidade;
- VI - denominação e natureza jurídica da mantenedora;
- VII - localização da sede da universidade com endereços de suas unidades acadêmicas;
- VIII - indicação de unidades descentralizadas ou campi, com os respectivos endereços;



IX - Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, conforme especificações do ANEXO I;

X - relatório analítico sobre as atividades desenvolvidas pela instituição quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão nos últimos três anos;

XI - relatório das avaliações internas da universidade e de seus cursos realizadas pelas Comissões Próprias de Avaliação-CPAs e das avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC, pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior-SECITECE ou pelas contratadas pela própria universidade, se existirem;

XII - projeto pedagógico de cada curso ofertado (presencial e a distância), evidenciando coerência, qualidade e viabilidade, de acordo com os itens detalhados no ANEXO II.

Parágrafo único. O Plano de Desenvolvimento Institucional -PDI a que se refere o item IX deste Artigo, será planejado para um período de 5 (cinco) anos.

Art. 7º Os documentos referidos no Artigo 6º serão apreciados por uma comissão de especialistas indicada pela Câmara de Educação Superior e Profissional e designada pela Presidência do CEE, a qual, após visita à Instituição, fará relatório avaliativo, circunstanciado, recomendando ou não o seu credenciamento ou credenciamento.

§ 1º O relatório da comissão de especialistas subsidiará o Parecer do conselheiro relator ou comissão relatora que poderá concluir favoravelmente ao credenciamento ou credenciamento da instituição ou, ainda, solicitar acompanhamento por especialistas designados pela presidência do CEE, visando apoiar no encaminhamento dos problemas detectados.

§ 2º O parecer da Câmara de Educação Superior e Profissional será apreciado pelo Plenário do CEE.

§ 3º Na hipótese de recomendação de acompanhamento por especialistas, fica estabelecido o prazo de dois anos para a solução dos problemas e, cumprido este prazo, os especialistas encaminharão relatório à Câmara

de Educação Superior e Profissional, recomendando, ou não, o credenciamento ou credenciamento da Universidade.

§ 4º No caso da persistência dos problemas e de relatório desfavorável dos especialistas, a universidade poderá ter seu credenciamento ou credenciamento indeferido por Parecer da Câmara de Educação Superior e Profissional e por manifestação do Plenário, com a indicação das providências necessárias ao resguardo dos interesses dos alunos matriculados.

Art. 8º Da mesma forma que o credenciamento, o credenciamento das universidades somente se tornará efetivo após aprovação do Parecer respectivo pelo Plenário do CEE e sua publicação no Diário Oficial do Estado.

TÍTULO II

Do credenciamento e credenciamento de novos campi e autorização de unidades descentralizadas

Art. 9º A solicitação para o credenciamento de novos campi pelas Universidades, em localidades diferentes dos que foram definidos no ato de credenciamento, será encaminhada ao CEE, por projeto, no qual deverão constar os seguintes tópicos:

- I - autorização prévia da SECITECE, entidade à qual as universidades estão vinculadas;
- II - demonstração de que o processo de expansão contribuirá para o desenvolvimento da região onde o novo campus estará inserido;
- III - situação atual da universidade proponente com relação ao ensino, pesquisa e extensão;
- IV - caracterização da localidade e da área de influência do novo campus, especialmente com relação à oferta de cursos superiores na região;
- V - estrutura física, incluindo equipamentos, laboratórios e instalações especiais, salas de aula, biblioteca, recursos de informática, audiovisuais e



multimídia e outros recursos de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão do novo campus;

VI - planejamento administrativo e financeiro do processo de implantação do novo campus;

VII - caracterização dos cursos a serem ofertados;

VIII - definição do corpo docente mínimo, com respectiva titulação, formas de admissão, disciplinas sob sua responsabilidade, cursos e locais em que atuará e carga horária semanal no campus;

IX - definição das áreas de pesquisa e programas de extensão a serem desenvolvidos no novo campus;

X - atos legais internos que aprovaram a criação do campus.

Art. 10. Denomina-se descentralização o processo pelo qual as universidades integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Ceará serão autorizadas para que possam ministrar cursos superiores em municípios diversos da sede definida no ato de sua criação ou do seu credenciamento, por meio de Unidades Descentralizadas, implantadas em caráter temporário, para atendimento de demandas específicas de formação superior que não justifique a instalação de um campus permanente.

§ 1º O processo de implantação de unidades descentralizadas, além da autorização prévia da SECITECE, a universidade solicitará ao CEE visita aos locais de funcionamento dos cursos, para a avaliação de suas condições de oferta.

§ 2º A descentralização para atuação fora de sede dar-se-á mediante uma das seguintes formas:

I - atuação direta da Universidade para oferta de cursos reconhecidos pelo CEE fora de sua sede;

II - convênio ou contrato com outra Instituição de Ensino Superior ou Instituição de Educação Profissional e Tecnológica para oferta de cursos devidamente reconhecidos pelo CEE fora de sua sede;

III - autorização de Órgão de Sistema Estadual diverso daquele a que a Universidade se acha vinculada mediante Regime de Colaboração com o



CEE, quando a descentralização de curso reconhecido for em outra Unidade da Federação.

Art. 11. São exigências para a descentralização de cursos de graduação e de pós-graduação:

I - reconhecimento do curso a ser descentralizado;

II - estrutura física adequada à proposta pedagógica, ficando vedada a utilização de espaços improvisados ou salas de aula impróprias ao desenvolvimento do ensino superior;

III - existência de convênios e termos de parcerias para a realização de aulas práticas e de estágios supervisionados, quando for o caso;

IV - corpo docente do curso composto de, no mínimo, trinta por cento de professores mestres e doutores vinculados à instituição, responsável pela descentralização ou contratados pela Instituição parceira;

V - implantação de uma coordenação de caráter administrativo-pedagógico para cada curso descentralizado designado entre os docentes da instituição responsável pela descentralização ou entre os docentes contratados pela instituição parceira com carga horária específica para as atividades de gestão do curso;

VI - As IESs com cursos descentralizados organizarão, nos diversos locais de funcionamento dos cursos, bibliotecas com acervo adequado, composto de, no mínimo, um exemplar de títulos básicos por disciplina de cada curso, para cada dez alunos;

VII - as IESs com cursos descentralizados disponibilizarão, nos diversos locais de funcionamento dos cursos, serviço de reprografia e acesso à internet;

VIII - as IESs com cursos descentralizados organizarão, nos diversos locais de funcionamento dos cursos, laboratórios de ensino conforme a natureza desses cursos;

XIX - a oferta de curso descentralizada poderá ser feita pelo prazo de até cinco anos, renovável por igual período, sob autorização expressa da SECITECE e do CEE e, em caso de permanência da oferta por período



de tempo superior, esta unidade descentralizada será transformada em campus avançado ou encerrada suas atividades nos termos da legislação vigente para o ensino superior.

Art. 12. Fica prorrogado o prazo para solicitação de credenciamento das universidades do Sistema Estadual de Ensino do Ceará por um ano, a partir da data de publicação desta Resolução no Diário Oficial do Estado.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições previstas nas Resoluções nº 393/2004/CEE, de 16.12.2004, e nº 420/2007/CEE, de 22.08.2007.

Sala das sessões do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 10 de outubro de 2012.

SAMUEL BRASILEIRO FILHO

VICENTE DE PAULA MAIA SANTOS LIMA

Relatores

SEBASTIÃO TEOBERTO MOURÃO LANDIM

Presidente da CEB

SAMUEL BRASILEIRO FILHO

Presidente da CESP

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEC

RESOLUÇÃO Nº 439/2012

ANEXO I

Aspectos a serem considerados no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI:

I. histórico da universidade no contexto regional;

II. missão da instituição;

III. objetivos e quantificação das metas;
contribuição para a inclusão social e o desenvolvimento econômico e social da região;
políticas de ensino de graduação e pós-graduação;

VI. políticas de pesquisa;

VII. políticas de extensão;

VIII. políticas de apoio e assistência ao estudante;
políticas de qualificação dos corpos docente e técnico-administrativo;
estrutura organizacional, instâncias de decisão e organograma institucional;

XI. modelo de gestão;

XII. mecanismos de apoio às atividades de ensino de graduação e pós-graduação;

XIII. mecanismos de interação com o mundo do trabalho e a prática social;



XIV. descrição do corpo docente da universidade como um todo, explicitando sua composição, titulação, regime de trabalho e produção científica;

XV. descrição do corpo técnico-administrativo, explicitando sua composição, formação e regime de trabalho;

XVI. planos de carreira dos docentes e funcionários técnico-administrativos;

XVII. normas e formas de acesso dos alunos aos cursos;

XVIII. formas de acompanhamento de egressos;

XIX. quadro descritivo com os cursos ofertados na sede e fora da sede incluindo modalidade, número de vagas, turnos de funcionamento e regime de matrícula;

XXIII. estratégia de gestão econômico-financeira;

XXIV. projeção de recursos financeiros públicos e privados para o funcionamento da Instituição;

XXV. projeto de autoavaliação institucional, definindo em linhas gerais, as atividades a serem desenvolvidas, as formas de participação da comunidade acadêmica e a utilização dos resultados obtidos;

RESOLUÇÃO Nº 439/2012

ANEXO II

Temas a serem observados no Projeto Pedagógico dos Cursos:

I. histórico;

II. justificativa;

III. objetivos;

princípios norteadores da proposta de formação profissional;
concepção de formação;

VI. áreas de atuação do profissional;

VII. corpo docente específico: formação, titulação, vinculação institucional e regime de trabalho, produção científica dos últimos três anos;

VIII. formas de acesso dos alunos, número de vagas para o acesso e número de alunos por turma;

IX. organização curricular:

1.1.a. princípios orientadores do currículo;

1.1.b. perfil do egresso;

1.1.c. eixos do currículo e integralização curricular;

1.1.d. plano de estágio supervisionado;

1.1.e. atividades complementares;

1.1.f. avaliação da aprendizagem do aluno;

X. infraestrutura do curso;



XI. corpo técnico-administrativo: formação, vinculação institucional e regime de trabalho;

XII. biblioteca setorial com acervo compatível com a formação e em número suficiente de títulos e volumes para atender às necessidades de ensino/aprendizagem e de pesquisa de alunos e professores com acesso à internet;

XIII. laboratórios específicos; equipamentos e instalações especiais; recursos de informática, audiovisuais e multimídia;

XIV. linhas e projetos de pesquisa em desenvolvimento;

XV. projetos de extensão;

XVI. programa de monitoria e de iniciação científica e formas de apoio ao aluno;

XVII. plano de educação continuada dos docentes: qualificação e titulação;

XVIII. plano de autoavaliação do curso.

XIX. sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais;

XX. oferta de cursos de Educação a Distância, sua abrangência e polos de apoio presenciais.

XXI. tempos mínimo e máximo de integralização dos cursos.



MENSAGEM

REVISTA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PARECERES

47
Anos

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

Mauro Santayama

PARECER Nº 0303/2008

Responde ao Ofício nº 76/2008, da 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação de Crato, que conduz indagações a respeito da habilitação, lotação de professores e expedição de autorizações temporárias.

I – RELATÓRIO

Elencando as situações esdrúxulas com as quais se vem deparando frente a certos pedidos de credenciamento/recredenciamento de escolas (cerca de cento e cinquenta documentos), a 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação solicita orientação quanto aos procedimentos cabíveis, embora seja conhecedora das normas já emanadas deste Colegiado.

Como afirma, diante do quadro de irregularidades existentes, do período político atual e da responsabilidade da CREDE, ao validar as informações recebidas, urge receber parecer específico para a região.

Assim, a CREDE pergunta, e este Conselho responde:

- a) diretor com ensino médio sem habilitação; sem experiência no magistério e com, apenas, bacharelado.
 - Nenhum dos casos é legalmente admissível e, uma leitura acurada do parágrafo único do Artigo 67 da LDB/96, assim como da Resolução nº 414/2006 pode dirimir todas as dúvidas, além de, ali, encontrar-se alternativas de solução.

- b) professor na educação infantil e no ensino fundamental – 1º ao 5º ano com ensino médio incompleto; só ensino médio; ensino médio cursando licenciatura em disciplina específica; Licenciatura Plena no Ensino Fundamental.
 - Somente a Licenciatura Plena no Ensino Fundamental é admissível.



- c) professor de EJA – 1º segmento: EJA I e EJA II, com Licenciatura Plena com formação específica; Bacharelado (Economista, Engenheiro e outros); Licenciatura Plena no Ensino Fundamental; Licenciatura em Formação de Professores no Ensino Fundamental: 1º e 2º Ciclos.
- O Curso de EJA I e II, corresponde à etapa polivalente do ensino regular no fundamental e exige pedagogos para o seu magistério. Pessoas com ensino médio incompleto ou completo sem habilitação, (propedêutico) não têm perfil cognitivo para lotação no magistério.
- d) Cursando licenciatura com formação específica, só pode ser lotado na disciplina correlata ao seu curso e, mesmo assim, se já houver cumprido um mínimo de 90 (noventa) créditos. Na EJA I e II, (1º ao 5º ano) os profissionais formados para os 1º e 2º Ciclos, são aptos a serem lotados sem necessidade de autorização.
- Deve ficar claro que no 1º segmento, EJA I, II, das situações descritas envolvendo profissionais já licenciados ou bacharéis, estes últimos só podem lecionar ou receber autorização, quando nas disciplinas de sua especificidade ou afins e, apenas, nas turmas de EJA III e IV.

Já aqueles licenciados em Formação de Professores no Ensino Fundamental, 1º e 2º Ciclos, estão aptos a atuar nas séries iniciais – 1º ao 5º ano regular ou equivalentes na EJA.

- e) professor de EJA II 2º segmento – EJA III e IV, com as mesmas habilitações citadas no caso do 1º segmento, as respostas são semelhantes às do item anterior, sendo, porém, mais fácil resolver, especialmente quando houver duas ou mais turmas. Nestes casos, lotam-se os professores por disciplina ou área de conhecimento, para atuar em todas as turmas, guardando-



-se a correlação das disciplinas assumidas, com a área e com a formação do docente. O mesmo para os bacharéis que só poderão receber autorização temporária quando comprovada a carência real no município.

Outros questionamentos:

a. Perante exposições de motivos apresentadas pelos secretários municipais declarando carência de pessoal adequado para o magistério e justificando as lotações ilegais, deve a CREDE expedir as autorizações?

A rigor, não deveria nem haver escolas onde não existissem profissionais habilitados para o ato letivo. E não deve mesmo. Essas situações são determinantes dos baixos índices de aprendizagem e da classificação dos municípios, e do Estado, no Índice de Educação Básica/IDEB. E é por esta razão que o FUNDEB, o governo federal e o estadual financiam os transportes escolares para evitar simulacros de escolas.

a) Quando e onde foi verificado na área da saúde ou da justiça, pessoas não tituladas, exercendo a medicina, a enfermagem, a odontologia; defendendo, acusando ou julgando causas e réus?

b) Por que, na Educação a atuação laica é tão usual, tão comum e tão naturalmente acatada?

É conhecida de todos a realidade da formação precária e insuficiente de profissionais para o magistério no interior do Ceará. Mas há que se encontrar soluções e se pôr o pé no freio. O MEC e outras instituições estão oferecendo licenciaturas à distância e se disponibilizando a entendimentos com os gestores municipais. Antes disso, porém, as CREDEs **não podem ser permissivas ao extremo**. 1) Devem exigir do mantenedor da instituição da escola ou da rede, um plano de superação do quadro anô-



malo de lotação de professores; 2) proceder a uma análise da proficiência e exequibilidade das ações propostas; 3) estabelecer um prazo limite de superação, após comprovar ser real a carência; 4) não admitir nível médio sem habilitação (propedêutico) — só a modalidade Normal — como formação de professores para atuar nas séries iniciais; 5) autorizar bacharel só em disciplinas correlatas; 6) para a função diretiva, seguir à risca a Resolução 414 que normatiza a matéria.

Falamos, aqui, de uma superação/mudança planejada que deve ser adotada como Política Pública e como um processo; não como um acontecimento abrupto. Uma iniciativa imediata de um curto prazo seria, por exemplo, a formação em serviço dos concludentes de nível médio que desejam atuar ou estão atuando no magistério, clandestina e ilegalmente.

Por outro lado, a instituição mantenedora poderá organizar — técnica e responsabilmente — um projeto de Curso Pedagógico à semelhança do PROINFANTIL e do PROFORMAÇÃO com objetivos claros, carga horária de 2.400 horas letivas, didática expressa como conteúdo e forma do curso, metodologia inovadora e muitas leituras coerentes com a etapa, disciplina ou etapas que o cursista necessita assumir como docente.

Um curso assim concebido promoveria uma ampla reforma que interferiria no *status quo* das redes de ensino, compreendendo: na estratégia, a concepção das ideias e práticas; na operacionalização, o modo de fazer a mudança e na tática, a construção de um saber — fazer docente que se situará subjacente à prática de sala de aula.

É evidente que tal curso deve receber o necessário reconhecimento deste Conselho Estadual de Educação com vistas a garantir a sua validade em todo o território nacional.

Considerando a veracidade das informações ou a viabilidade do plano apresentado, cabe à CREDE expedir as autorizações, tendo claro que é mais aceitável um professor com habilitação específica atuando na educação infantil (exceto os de Ciências Exatas), do que um pedagogo ou aqueles formados para os ciclos ou anos iniciais, lecionando disciplinas dos anos terminais do ensino fundamental — 6º ao 9º ano. É evidente que estes últimos não foram formados com o conteúdo e o conhecimento necessários para tanto.



f) Os professores com Licenciatura Plena no Ensino Fundamental podem atuar na educação infantil?

- Somente quando houver carência de pedagogo ou normalista. Estes é que foram formados devidamente para trabalhar com infantes.

g) E no ensino médio e na EJA?

- Não. A rigor, não no ensino médio. Na EJA, sim, desde que na etapa fundamental.

Porém, como nos demais casos e, após esgotadas as tentativas de acatar as orientações já descritas neste documento sim, mas não é o desejável ou aconselhável. São estes, os óbices para o ensino de qualidade tão procurado e ambicionado pela sociedade hodierna. É até desrespeitoso para os alunos que buscam completar os conhecimentos no ensino médio que guarda suas especificidades conceituais e científicas.

h) Qual a formação mínima exigida para a EJA 1º e 2º segmentos?

- A mesma exigida para o ensino fundamental e médio regulares e convencionais.

i) Qual a formação mínima exigida para o magistério da educação especial?

- A mesma resposta anterior. Só que o professor de educação inclusiva deve estudar em cursos, oficinas, formação em serviço, seminários ou em pós-graduação para aperfeiçoar sua didática os conhecimentos específicos da área.

- Quanto ao PROINFANTIL, só habilita para a educação infantil, podendo ser estendido o campo de atuação até ao 1º ano que acolhe os peque-



ninos de seis anos de idade. O PROFORMAÇÃO equivale ao Curso Normal, modalidade do ensino médio, habilitando para a educação infantil e para os cinco primeiros anos do fundamental.

No tocante aos bacharéis — última indagação feita, já foi respondida.

Assumindo disciplinas afins, nas séries terminais regulares do ensino fundamental, no ensino médio, ou na EJA, poderão atuar com mais eficiência do que pedagogos preparados apenas para a educação infantil, para os anos iniciais do fundamental ou, dependendo do currículo do curso concluído, para o exercício de direção/gestão escolar.

Por outro lado, os posicionamentos adotados no presente Parecer devem ser complementados — já que guardam igual teor pelos de nº 658/2003; 528/2007; 608/2007; 272/2008 e 288/2008.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

As questões citadas e características da região da 18ª CREDE, afrontam os artigos 62 e 64, ao parágrafo único do Artigo 67 da LDB, bem como aos Pareceres e Resoluções deste Conselho: Resoluções nºs 361/2000, 372/2002, 395/2005 e 414/2006.

III – VOTO DA RELATORA

Se a CEB/CEE pensar em uníssono com a relatora, nestes termos deve-se responder à consulente Coordenadora da 18ª CREDE – Eliana Nunes Estrela.

Que lhe sejam enviados os Pareceres citados acima, referentes às autorizações temporárias amparadas por suas normas.

É o parecer.



IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 17 de junho de 2008.

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Relatora e Presidente da Câmara

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

Toda a educação, no momento, não parece motivo de alegria, mas de tristeza. Depois, no entanto, produz naqueles que assim foram exercitados um fruto de paz e de justiça.

Louis Bonald



PARECER Nº 0426/2008

Analisa, responde e orienta quanto à concessão de autorização temporária de pessoas leigas para o magistério no curso de ensino fundamental.

I – RELATÓRIO

A professora Maria Marlene Amâncio Vieira, Secretária de Educação do Município de Iguatu, por meio do Ofício nº 566/2008, solicita deste Conselho, “em caráter de urgência” orientações de como proceder nos casos de requerimentos de algumas autorizações temporárias.

Cita, como conhecedora, os Pareceres nºs 0658/2003, 0339/2007, 0528/2007 e 608/2007, deste Conselho.

Os casos que apresenta são os que se seguem:

1 – Professores(?) com o nível médio sem habilitação (propedêutico)cursando licenciatura plena nas diversas áreas do conhecimento, onde alguns excedem e outros não atingem 90 créditos;

2 – Situação semelhante, na zona rural de difícil acesso, mas apresentando os candidatos experiência nas disciplinas;

3 – Situação idêntica à anterior, porém o nível médio concluído oferece habilitação na modalidade normal.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A consulta em tela é amplamente avaliada e regulamentada nos Pareceres citados pela digna consulente, assim como também o é nos Pareceres nºs 0272/2008, 288/2008 e 303/2008. Todos estes documentos estão sintetizados em perguntas e respostas no site deste Conselho Estadual de Educação: www.cee.ce.gov.br, e são obedecidos pelas Coordenações

Regionais de Educação, quando da análise dos pedidos de autorização temporária cuja concessão é de sua responsabilidade.

Mesmo assim, incumbe à Câmara de Educação Básica apreciar e atenciosamente responder à consulta a si encaminhada.

A consulta, na forma do Ofício que a conduz, é muito vaga, tornando-se necessária a referência a cada caso proposto:

1 – Silvana Bezerra da Silva tem ensino médio, está cursando Letras, com mais de cem créditos cumpridos e pretende lecionar no 6º ano, as disciplinas Inglês e Artes.

A análise do seu histórico escolar, anexo, permite conceder-lhe a autorização pretendida;

2 – Andréia Maria Galdino Ferreira está cursando História, com mais de cem créditos; pretende lecionar História, Geografia e Ensino Religioso.

A análise do histórico não indica condições cognitivas para o magistério de Geografia e Ensino Religioso. Contudo, se a candidata já vem lecionando as duas disciplinas e demonstra ter aptidão para auferir bons resultados na aprendizagem discente, é viável conceder-lhe a autorização temporária a critério da análise procedida pela CREDE-16;

3 – Leonardo Bezerra da Silva cursando Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e requerendo permissão para lecionar Ciências e Matemática (8º e 9º anos).

No histórico do candidato constam como cumpridos, apenas quatro créditos de Fundamentos de Matemática e cem outros referentes a Química e Biologia.

Portanto, pelo que se pode inferir, Leonardo não está apto legalmente para o ensino de Matemática; só para Biologia e Química;

4 – José Valter Ferreira Lima solicita autorização para lecionar Matemática e Ciências e está concluindo licenciatura em Matemática,



com dezesseis créditos referentes a Ciências. Tem amplas condições de receber a autorização que solicita, mas além de Matemática, só está habilitado para ensinar Química e Física, conforme registros de seu histórico;

5 – Cleiton Bezerra de Melo, cursando Matemática, pretende lecionar Matemática e Ciências, constando até fevereiro último, com apenas 36 créditos cumpridos em Matemática. Como agravante constam duas reprovações por nota em Física e três, por faltas, em Geometria Analítica e Matemática I.

O postulante não faz jus à autorização que solicita, em que pese a declaração expedida pela Secretária Escolar Maria Celma Alves, da E.E.F. Maria do Pacífico Guedes que afirma ter o mesmo lecionado, em 2007, as duas disciplinas com total responsabilidade;

6 – Fagner Fábio Alves, cursando Matemática, lotado em Matemática e Ciências, com apenas 31 créditos cumpridos no histórico, em diversas disciplinas e projetos. Em Matemática, conteúdo da Licenciatura, só quatro créditos. Acrescentem-se dois referentes aos Projetos Especiais em Matemática I e II, e mais quatro estudando História da Matemática. Os demais créditos são por conta de Metodologia do Trabalho Científico, Psicologia Evolutiva e da Aprendizagem, Química Geral (04) e Física Básica I (04).

O perfil do concorrente ainda não se enquadra nos critérios elencados para receber autorização temporária;

7 – Juliana Batista dos Santos cursa licenciatura em Língua Portuguesa e pretende lecionar: Português, Artes, Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso e Educação Física, na educação de jovens e adultos – fundamental.

Juliana, até abril do corrente ano, havia cumprido apenas 38 créditos, fator que não a torna apta a receber autorização temporária para nenhuma das nove disciplinas que pensa assumir.



O conhecimento da realidade local, a experiência da postulante na função docente, o seu sucesso nessa experiência, a análise dos certificados de formação continuada que a proponente apresenta, e a meta de qualidade que o sistema de ensino persegue são argumentos que poderão influenciar a excepcionalidade do caso e favorecer a concessão do que a ela solicita, a critério da CREDE responsável pela região de Iguatu;

8 – Rosania Ferreira de Araújo, cursando Matemática, solicita autorização para lecionar História, Geografia e Ensino Religioso, do 6º ao 9º ano do curso de ensino fundamental.

A resposta e, obviamente, desfavorável a uma autorização temporária. Seria ilegalidade de atitude deste Conselho permitir tal configuração docente;

9 – Rosana Ferreira de Araújo não apresenta seus dados acadêmicos; impossível a análise de contexto;

10 – Josiana Duarte da Silva, cursando Língua Portuguesa, é candidata a lecionar Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, Ciências, Educação Física e Inglês, no EJA II, com 55 créditos.

Este caso é semelhante ao de Juliana Batista dos Santos. A orientação segue a mesma diretriz;

11 – Maria Lílian Alves de Assis cursa licenciatura em História, com 61 créditos, somente, até março próximo passado.

Às páginas 75 do processo consta declaração de que ela lecionou com sucesso as disciplinas para os quais está solicitando autorização, ou seja, Português, Inglês e Artes, a partir de 2005.

Neste caso, louvando-se da possibilidade de carência absoluta e da aptidão prática da candidata, é possível conceder-lhe a autorização pretendida. Contudo, cabe à CREDE analisar e decidir;



12 – Andreza Silva Alves do Nascimento cursa licenciatura em Língua Portuguesa, com 21 créditos e leciona na educação de jovens e adulto todas as disciplinas do currículo.

Este caso também assemelha-se aos dois outros analisados nos itens de número 7 e 10. A orientação é a mesma;

13 – Robervânia Araújo de Lima cursa uma licenciatura em Língua Portuguesa, com 72 créditos cumpridos até março do corrente e, no presente, já deve até ter atingido os noventa exigidos para a autorização temporária na sua área do conhecimento para lecionar na 6ª e na 7ª série do fundamental regular.

Todavia, o pedido recai sobre disciplinas totalmente alheias à sua formação acadêmica, já que postula o magistério em História, Geografia e Ensino Religioso.

Neste caso não lhe é permitida uma autorização temporária.

14 – Monssuete Alves de Araújo Jacó cursa licenciatura em Língua Portuguesa, com 49 créditos cumpridos, mas solicita autorização para lecionar Matemática e Ciências(6º e 7º anos) do curso de ensino fundamental.

O pedido não tem amparo normativo;

15 – Geane Moreira da Silva cursa Letras e pede autorização para lecionar Português, História, Geografia, Matemática, Ciências, Inglês, Arte, Educação e Educação Física.

Também este caso deve ser analisado tal como devem ser aqueles referenciados nos itens 7, 10 e 12 deste relatório;

16 – Lidiane Vicente de Araújo cursa licenciatura em Língua Portuguesa, pede autorização para lecionar Português, Arte e Inglês, tendo cumprido 68 créditos, até 31 de março do corrente.

Caso nos meses seguintes tenha alcançado o número de créditos exigido pelo Parecer nº 528/2007, sua autorização será permitida. Incumbe à CREDE analisar a nova situação da candidata;



17 – Sebastiana Ferreira Alves cursa História, com 35 créditos completados. Pretende lecionar História, Geografia e Ensino Religioso em todos os anos finais do fundamental regular.

É impossível, neste interregno, já ter cumprido os créditos necessários para fazer jus à autorização que pleiteia;

18 – Elenilda Felipe Saraiva cursa História e pede para lecionar Português, Arte, Inglês e Educação Física(6ª e 9ª séries).

Impossível conceder autorização, mesmo temporária;

19 – Edilania Felipe Saraiva cursa História e solicita autorização para lecionar Matemática e Ciências nas turmas de 6ª e 7ª séries do fundamental regular. Não é possível deferir a solicitação;

20 – Antônia Alves de Araújo, cursando Português, pretende lecionar Matemática e Ciências.

O caso guarda semelhança com o anterior, e posicionamento deste Colegiado é o mesmo;

21 – Ana Carlene de Lima cursa Português, com 62 créditos cumpridos até abril próximo passado e pretende lecionar Português e Artes, disciplinas que já assume desde 2006, conforme declaração anexa.

A CREDE deverá seguir a orientação sugerida para Lidiane, no item 16 deste documento;

22 – Maria do Socorro de Oliveira cursa Português e também pretende lecionar Inglês, Português e Artes que, aliás, já o faz desde 2006.

A orientação é a mesma sugerida para os itens 16 e 21.

A análise procedida pela relatora deveria ter sido encaminhada à 16ª CREDE, de Iguatu, órgão ao qual este CEE delegou competência para realizar e expedir as autorizações temporárias normatizadas por vários Pareceres normativos da casa.



III – VOTO DA RELATORA

O voto segue no sentido de que nestes termos responda-se à Secretária de Educação de Iguatu, esclarecendo-lhe que futuras solicitações de autorização temporária sejam dirigidas à CREDE-16 à qual é subordinada a rede municipal de ensino.

Encaminha-se cópia deste documento à 16ª CREDE de Iguatu.

É o Parecer, salvo melhor juízo.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 25 de agosto de 2008.

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Relatora e Presidente da Câmara

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

Mudar é difícil, mas é possível.

Paulo Freire



PARECER Nº 0428/2008

Dispõe sobre horas-aula nas escolas públicas do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, períodos diurnos e noturnos.

I – RELATÓRIO

Magnaldo Barros Franco, presidente do Sindicato dos Servidores Públicos de Várzea Alegre – Ceará, pessoa jurídica de Direito Privado, sem fins lucrativos, representante de classe, sob número 12.483.111-85, situado à rua José Fiúza Lima, 175, naquela cidade vem através do seu presidente, acima identificado solicitar deste Conselho, parecer definindo sobre quantos minutos poderá ser a hora-aula, nas escolas públicas para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Em resposta ao consulente, vamos ajudar na compreensão, por partes:

1º – Que é hora-aula?

O artigo 34 da Lei 9394, das Diretrizes e Bases da Educação – LDB diz: *a jornada escolar no ensino fundamental será de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado, o período de permanência na escola.*

E aqui se trata de horas relógio de 60 minutos, pois quando a Lei se refere a horas-aula, o diz expressamente, como se lê no art. 12, inciso III, art. 13, inciso V e art. 24, inciso I. Os termos não mudaram de legislação para legislação e o significado de dia letivo é o mesmo, segundo nos afirma o douto Conselheiro, Jorgelito Cals de Oliveira no Parecer CEE/ nº 1044/2003.

No Parecer supracitado este relator dizia que ano e semestre letivo e, conseqüentemente, o dia letivo, significam aquele período correspondente à organização da escola, em que haja lições, pois, etimologicamente, letivo deriva-se de “*lectu*”, particípio passado do verbo *legere*, que significa ler, escolher, sendo, então aquele ano ou aquele semestre ou aquele dia, escolhido pela escola para ministrar aulas ou lições. Mas que lições são essas oferecidas pela escola como dia letivo? Para melhor entendimento, analisamos as expressões usadas tanto na legislação passada, como na atual, prossegue nos ensinando o douto Conselheiro, acima citado.

Prosseguindo com nossa reflexão, na busca do esclarecimento sobre a indagação feita, faremos algumas citações do Parecer 5/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 7 de maio de 1997.

Ao mencionar a obrigatoriedade da ministração das horas-aula, a lei está exigindo (artigos 12, incisos III e 13, inciso V) que o estabelecimento e o professor ministrem as **horas-aula programadas**, independente da duração atribuída a cada uma. Até porque, a duração de cada **módulo-aula** será definida 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 caracterizará 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.



Do acima exposto, consubstanciado com o parecer de número 1044/2003 do douto Conselho Jorgelito Cals de Oliveira, decano do Conselho Estadual de Educação do Ceará e do Parecer nº 05/1997 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Conselheiro Ulysses de Oliveira Panissete.

Ainda sobre o assunto, temos o Parecer deste Conselho de nº 0572/2004 da douta Conselheira Marta Cordeiro Fernandes Vieira, aprovado em 2.08.2004, em resposta ao Centro Regional de Educação – 2º CREDE de Itapipoca, mantendo a mesma posição expressa no Parecer 05/1997 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, já referido no nosso parecer.

III – VOTO DO RELATOR

Diante do exposto, com respaldo nos pareceres acima citados e em toda legislação pertinente, reafirmamos a obrigação do cumprimento de quatro horas-aula diárias em atividade docente, nos espaços da escola, podendo ser dentro ou fora da sala de aula, sempre dentro da proposta pedagógica da escola, sob a orientação dos que fazem acontecer a ação pedagógica da escola, incluindo o acolhimento dos alunos, o recreio, bem como outras atividades do fazer na escola, envolvendo professores, servidores, alunos e equipe administrativa.

Concluindo, quanto à duração do tempo de aula, em interação direta com os alunos em sala de aula, tanto no turno diurno, quanto noturno, 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, segundo Parecer do Conselho Nacional acima citado, mesmo assim, recomenda-se, considerando o usual, praticado em todas as escolas de educação básica do Estado do Ceará, aplicar-se o módulo aula de 50 minutos, desde que se cumpram no mínimo 200 dias letivos e oitocentas horas durante o ano letivo na escola.

É o parecer, salvo melhor juízo.



IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, 27 de agosto de 2008.

JAIME ALENCAR DE OLIVEIRA

Relator

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da Câmara

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire



PARECER N° 0451/2008

Responde à 4ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, de Camocim, quanto ao controle de frequência — possibilidades e limites — de alunos que, em obediência à doutrina religiosa que professam, são impedidos de freqüentar a escola e as aulas, a partir de dezoito horas das sextas-feiras.

I – RELATÓRIO

Recebemos, para análise e parecer, uma solicitação de esclarecimentos encaminhada pelo Ofício n° 229/2008, de responsabilidade da Coordenadora Regional de Desenvolvimento da Educação, de Camocim, Elvira Maria Fernandes Veras.

O teor do documento é o fato de alunos, integrantes da Igreja “Adventista do Sétimo Dia”, não poderem participar da outra atividade de qualquer natureza, que não seja o culto e a oração, às sextas-feiras, a partir de dezoito horas.

Em decorrência, os fiéis matriculados no ensino médio noturno de uma escola pública estadual, de Brejo, no interior do município de Granja, estão faltando às aulas nos dias de sexta-feira, apesar de muitas sugestões, apelos e solicitações do Prefeito, da Secretaria de Educação do Município, da direção da escola e da Coordenadora da Crede.

Ora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é flexível em todos os aspectos que possam favorecer o acesso e o sucesso dos alunos, mas é intransigente com relação ao percentual de frequência 75%, no mínimo — tendo em vista garantir uma apropriação de conhecimentos mais consistente e significativa para os alunos.

Em assim sendo, compete à Escola responsabilizar-se pelo cômputo das faltas dos sete alunos adventistas que, em obediência ao credo que abraçaram, e isto é digno de louvor, negam-se a envolver-se em quaisquer atividades estranhas ao culto e às orações.

Para evitar prejudicar-lhes, a escola poderá antecipar, de segunda a quinta-feira, o seu ingresso na sala de aula para estudo e cumprimento



das tarefas letivas trabalhadas pelas professoras na sexta-feira anterior, em uma hora, todas as noites.

Em síntese, caso algum desses alunos ultrapasse o percentual limite de 25% de faltas na carga horária estará reprovado irrevogavelmente — sem recuperação — como determina a LDB. Isto deve ficar claro para todos.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

O presente processo foi discutido na Câmara de Educação Básica, por todos os seus integrantes, e tem por base as determinações contidas no Artigo 24, Inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 26 de dezembro de 1996 e ainda em vigor.

III – VOTO DA RELATORA

Nestes termos responde-se à signatária do Ofício nº 229, de 18 junho de 2008, Coordenadora da 4ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, com sede em Camocim.

É o parecer, salvo melhor juízo.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, 08 de setembro de 2008.

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Relatora e Presidente da Câmara

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

PARECER Nº 0576/2008

Responde à consulta do SINEPE sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia, no ensino médio.

I – RELATÓRIO

O Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Ceará (SINEPE-CE), mediante o processo nº 08526811-9, encaminha este Conselho o Ofício nº 070/2008, tratando da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, no ensino médio, informando que:

- a) após apreciar a lei federal nº 11.684/2008, a Resolução nº 423/2008 – CEE e o Parecer nº 22/2008 – CNE, “percebeu que as referidas normas jurídicas são harmoniosas e complementares entre si, o que deixa cada estabelecimento de ensino muito seguro dos caminhos que tem a percorrer para a saudável implantação do ensino de Filosofia e Sociologia na educação brasileira.”
- b) diante dessa constatação, o SINEPE-CE vem orientando as escolas no sentido de que, “ao implantarem as referidas disciplinas, o façam de forma progressiva, ou seja, na 1ª série, em 2009; na 2ª série, em 2010; na 3ª série, em 2011, conforme sugere o Parecer acima citado, ou em todas as séries, logo em 2009, caso tenham condições de assim procederem.”

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Conforme mencionado no item anterior, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, no ensino médio, está amparada pelos atos legais também citados: em nível nacional, pela Lei nº 11.684/2008, aprofundada no tocante à implementação das disciplinas, no Parecer nº

22/2008, da Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, no âmbito estadual, pela Resolução nº 422/2008, deste Conselho.

É válido observar que a Resolução nº 422/2008, acima citada, mesmo antes de um detalhamento maior, pelo CNE, sobre o *modus faciendi* da implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia (o que ocorreu recentemente pelo brilhante Parecer do Conselheiro Cesar Callegari, de nº 22, aprovado em 8 de outubro de 2008), teve seu foco voltado para a qualidade da implantação da norma. Orientou objetivos e ressaltou a importância de “contribuir para o desenvolvimento da ética e da capacidade crítica, reflexiva e criativa, na perspectiva da transformação dos sujeitos e do mundo”; e definiu o perfil do professor considerado habilitado para a docência das disciplinas, determinando um prazo de dois anos para que essa docência viesse a ser exclusiva de professores legalmente habilitados. Desse modo, já deixou clara a compreensão de que deveria ser considerado um lapso de tempo, essencialmente pedagógico, para a criação de condições materiais e humanas que favorecessem o desempenho qualitativo da rede escolar.

Nesse sentido, merece destaque o que diz César Callegari no Parecer nº 22/2008, acima aludido:

“Reitera-se, por oportuno, que os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, coibindo-se atendimento meramente formal ou diluído, e garantindo-se aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento. O zelo na eficácia dessa inclusão é da maior relevância, por atender à lei e pelo valor próprio como campos do conhecimento humano. Mas, é relevante, também, porque são propícios ao desejado desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania, e seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, permitindo tempos e situações para a direta difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.



Desse mesmo Parecer, vale ressaltar parte do voto do relator:

“As escolas têm autonomia quanto à concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, desde que garantam sua completude e coerência, devendo dar o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, com tratamento interdisciplinar e contextualizado”.

“A implantação obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecerá aos seguintes prazos:

- a. início em 2009, com a inclusão em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio;
- b. prosseguimento dessa inclusão, ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio de 3 anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 anos.”

III – VOTO DA RELATORA

Diante do exposto, acompanho o voto do eminente Conselheiro Cesar Callegari, da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo que:

- a. a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio das escolas do Ceará, tenha início em 2009, com a inclusão em, pelo menos, um dos anos do mencionado nível de ensino;
- b. haja continuidade dessa inclusão, ano a ano, até 2011, para os cursos de ensino médio de três anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de quatro anos.



Voto, por conseguinte, que se responda ao Presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino-SINEPE-CE, nos termos deste Parecer.

É o parecer, salvo melhor juízo.

III – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 25 de novembro de 2008.

LINDALVA PEREIRA CARMO

Relatora

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da Câmara de Educação Básica

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

*Ninguém nasce feito, é experimentando-
-nos do mundo que nós nos fazemos.*

Paulo Freire



PARECER Nº 0011/2009

Pronuncia-se sobre o Curso de Bacharelado em Pedagogia da Universidade de Fortaleza-UNIFOR e a formação do Diretor Escolar.

I – RELATÓRIO

Eduardo de Sousa Duarte, por intermédio do processo nº 08184711-4, encaminha a este Conselho solicitação de análise da Proposta Curricular, Histórico e Certificado do Curso de Pedagogia-Bacharelado, da Universidade de Fortaleza-UNIFOR, “para uma possível autorização de Administração Escolar, tendo em vista que o curso concluído é totalmente voltado para a educação”.

Constam do processo os seguintes documentos:

- a) Proposta Curricular do Curso
- b) Histórico Escolar
- c) Cópia do Diploma

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

O pedido tem amparo legal, atendendo ao que estabelece a Lei nº 9.394, de 20.12.1996, e as Resoluções nºs 414/2006 e 427/2008, deste Conselho.

A LDB, em seu Artigo 64, estabelece: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

A Resolução nº 414/2006–CEC, acompanhando a LDB, assim se expressa, em seu Artigo 1º: “Para o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino de educação básica, no Estado do Ceará, será



exigida a formação do gestor ou administrador escolar **em curso de graduação em Pedagogia**” (grifo adicionado). E acrescenta no § 2º, desse mesmo artigo: “Os profissionais de educação licenciados em Pedagogia, sem formação em gestão escolar ou administração escolar, deverão apresentar comprovação por histórico escolar, de disciplinas cursadas nessa área, com um total de, no mínimo, 16 (dezesseis) créditos ou 240 (duzentas e quarenta) horas-aula...”

A Resolução 427/2008-CEE, que altera dispositivos da Resolução nº 414/2006, já mencionada, dá nova redação ao § 1º, do Artigo 1º, acima transcrito, passando o referido parágrafo a ter o seguinte texto:

Cont. Par/nº 0011/2009

“Poderá exercer, igualmente, esse cargo (**de direção**) o candidato que tenha cursado outra graduação, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar” (grifo adicionado).

Além desses subsídios legais, anteriormente apresentados, julgamos importante para o pronunciamento sobre a questão ora levantada, fazer uma análise, mesmo que superficial, da proposta curricular do curso realizado pelo requerente.

Dessa análise, cumpre destacar que:

- a) o curso é norteado por objetivos gerais e específicos que tratam de aspectos e contextos mais amplos da educação, mas aprofundam temáticas relacionadas com a coordenação e/ou supervisão, e ainda, com a implementação de processos de organização do trabalho pedagógico na gestão educacional nos âmbitos escolares e não-escolares;
- b) a proposta curricular define como parte do perfil do egresso, ser um “profissional preparado para o exercício participativo e democrático na gestão de processos educativos escolares e não escolares...”;
- c) os campos de atuação previstos incluem habilitações como orientador educacional, supervisor e coordenador de escolas, direção de escolas públicas e particulares, a exemplo do que ocorria nos cursos de pedagogia estruturados pela Lei nº 5.540/1968;



- d) a matriz de competências do curso contém, dentre outras, as competências de: “conhecimento e domínio de conteúdos relativos às teorias em gestão educacional”; “organização, elaboração e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico”; “desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre a prática em gestão educacional; estudos de aprofundamento de conteúdos voltados para o exercício da gestão escolar e de processos educativos extraescolares...”;
- e) nas linhas de pesquisa definidas, estão contempladas, dentre outras, a formação do professor, a política educacional e a gestão educacional;
- f) da estrutura curricular do curso, constam Planejamento Educacional (4 créditos); Fundamentos Econômicos da Educação (4 créditos); Relações Humanas nas Organizações (6 créditos); Gestão Educacional I e II (12 créditos); Administração de Projetos, Prática Educativa da Gestão Educacional e Monografia: Gestão Educacional, totalizando as três disciplinas 24 créditos;
- g) *os componentes* curriculares discriminados na alínea anterior (f), importantes na formação específica do gestor educacional ou escolar, totalizam 44 créditos ou 660 h/a;
- h) o curso tem duração de sete semestres, 3,5 anos, 2.250 horas e 150 créditos.

III – VOTO DA RELATORA

Visto, relatado e considerando o que determina a LDB em seu Artigo 64; o que estabelecem as Resoluções nºs 414/2006 e 427/2008, deste Conselho, e a concepção e estrutura curricular do curso em pauta, somos de parecer que o Bacharelado de Pedagogia da Universidade de Fortaleza-UNIFOR atende satisfatoriamente às exigências consideradas básicas para o exercício do cargo de direção escolar, dando direito aos seus egressos de exercerem o aludido cargo.

Ressaltamos, porém, que o exercício da referida direção escolar exige prática docente que, como determina a Resolução nº 414/2006, é de



no mínimo 3 (três) anos (Artigo 5º, Inciso II).

É o parecer, salvo melhor juízo.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, 27 de janeiro de 2009.

LINDALVA PEREIRA CARMO

Relatora

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da Câmara

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem, de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire



PARECER Nº 0045/2009

Dispõe sobre o direito de condições especiais para realização do vestibular no curso de Música da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

I – RELATÓRIO

Brenno de Oliveira Pontes, representado pelos seus pais, Luiz David Wanderley Pontes e Daniela Virgínia de Oliveira Pontes, solicita a este Conselho parecer para anexar junto a processo aberto contra a Universidade Estadual do Ceará visando à garantia de realização da prova de seleção no curso de Música, em condições especiais, de acordo com suas possibilidades e limites.

Segundo informações constantes do processo, o estudante foi acometido de infecção hospitalar aos três dias de nascido. Essa infecção trouxe sequelas irreversíveis causadoras de danos neurológicos que culminaram em diversas dificuldades na aprendizagem associados a problemas de concentração, raciocínio lógico, memória de curto prazo, coordenação, organização e dificuldade de localização espaço-temporal, conforme atestado por laudos e acompanhamento médico. Ainda de acordo com os pais, embora o desenvolvimento intelectual de Brenno tenha sido prejudicado, as escolas nas quais ele estudou por toda a sua educação básica bem como os procedimentos e acompanhamento especializado desenvolvidos ao longo de sua vida, mostraram-se eficazes contribuindo para sua reabilitação e superação das limitações advindas do seu problema.

Em 2008, Brenno concluiu o ensino médio no Colégio Espaço Aberto tendo participado, conforme atestou a própria escola, de projeto de educação inclusiva.

Atualmente, ele é aluno de um curso livre de música, onde, segundo a família, Brenno encontrou grande realização e descobriu habilidades e competências que despertaram o desejo de continuar seus estudos nessa área, agora numa instituição de ensino superior.



Para o presente pleito, o requerente apresentou a este Conselho, dentre outros, os seguintes documentos:

- a) requerimento;
- b) atestado **médico**;
- c) requerimento encaminhado ao presidente da Comissão Executiva do Vestibular/UECE;
- d) comprovante de inscrição no vestibular;
- e) solicitação de inscrição especial;
- f) prova de habilidade específica;
- g) resultado da prova de habilidades específicas;
- h) ação ordinária com pedido de antecipação de tutela;
- i) mandado de citação e de intimação para cumprimento de decisão;
- j) declaração de matrícula especial do Colégio Espaço Aberto;
- k) histórico escolar.

De acordo com o contexto e documentos apresentados pelos pais de Brenno, fazemos as seguintes considerações:

A educação inclusiva é atualmente, tema de reflexões e debates para os educadores em todos os níveis de ensino, pois pressupõe mudanças legais, políticas, didáticas e pedagógicas e, especialmente, mudanças culturais sobre as representações dos sujeitos a serem incluídos e das identidades de todos os envolvidos nesse processo.

Até o início da década de 1980, eram raras as pessoas com deficiência chegarem à universidade. Isso acontecia por diversos motivos hoje superados em grande parte, tais como: falta de acesso à educação básica, a serviços de reabilitação, à tecnologia, além de desconhecimento dos direitos relativos à deficiência e além de atitudes superprotetoras por parte das famílias, entre outros. Dois grandes marcos contribuíram para a mudança gradativa desse quadro, a saber: o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e a Década das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (1983-1992), além de outras importantes referências legais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (2001) das



quais o Brasil é signatário, devendo, portanto, adotar as premissas contidas em tais documentos. Esse último destaca especialmente a necessidade de eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. A partir dessa mobilização mundial pela inclusão, os motivos de exclusão estão sendo combatidos com intensos debates e reflexões e tiveram como consequências medidas reparadoras, permitindo que um número cada vez maior de pessoas com deficiência finalmente tivesse acesso à educação básica e, de forma mais lenta, a educação superior.

Esse movimento se fortalece a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, e com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, nº 9.394/1996. Nesses documentos, as pessoas com deficiência passaram a ter reconhecido o seu direito a uma educação de qualidade com ênfase na inclusão escolar. Como consequência, mudanças no processo avaliativo, nas estratégias metodológicas e didáticas e na implementação de novas tecnologias assistivas vêm sendo implementadas com o objetivo de aperfeiçoar o sistema educacional nos diversos níveis de ensino, como também de fortalecer o princípio da inclusão. Essas ações de melhoria no contexto educacional das pessoas com deficiência favorecem a inclusão de um número maior de alunos no ensino superior.

Segundo parâmetros da Secretaria de Educação Superior do MEC – SESU, os eixos norteadores da política educacional estão na política de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, com destaque para a criação de centros de apoio pedagógico, da viabilização de intérpretes e instrutores de libras, acessibilidade à comunicação, aquisição de equipamentos e materiais didáticos, aquisição e adaptação de mobiliários, reforma nas edificações para promover acessibilidade e formação docente. (SESU, 2006).

Entendemos que as políticas de inclusão não consistem somente na permanência física desses alunos junto aos demais estudantes, mas significa a ousadia de transformar paradigmas e valores, além de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades. Para tanto, é necessário substituir o antigo modelo médico da deficiência (a pessoa é quem tem que se adaptar ao sistema



educacional), pelo modelo social da deficiência onde o sistema educacional é quem busca as modificações e adaptações necessárias às necessidades específicas de qualquer aluno. Nessa linha de raciocínio, o processo de inclusão é amplo e contempla, em tese, todos os excluídos dos processos educacionais escolares, incluindo nesse caso, alunos como Brenno que, ao concluir a educação básica, requer o direito de dar continuidade aos seus estudos na educação superior.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 14,5% da população apresentam algum tipo de deficiência. Em alguns estados, no entanto, esse percentual sobe para 17%, em função de fatores como pobreza, má alimentação, ausência de políticas de prevenção, violência urbana, dentre outros fatores causadores da deficiência. Com o movimento pela inclusão, houve crescimento significativo no ingresso de alunos com deficiências na educação básica, a partir de uma nova legislação e de marcos legais nacionais e internacionais favoráveis a esse crescimento. Segundo dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP), o atendimento inclusivo cresceu amplamente no Brasil, passando dos 24,7%, em 2002, para 46,4%, em 2006. Em relação ao ensino superior brasileiro é alentador o recente crescimento nos dados do último censo divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEPE): o número de alunos com deficiência matriculados nas universidades de todo o País mais do que dobrou entre 2001 e 2006. As matrículas subiram cerca de 140%, de 5.540, em 2001 para 13.270, em 2006 (fonte: MEC/INEP). Algumas Universidades, a exemplo da Federal do Paraná (UFPR), que já tem cotas sociais e raciais, criaram uma reserva de vagas para deficientes onde cada curso terá uma vaga reservada para candidato com deficiência. Esse aumento do número de pessoas com deficiência frequentando cursos superiores exige a adoção de medidas para atender às necessidades especiais destes alunos. As medidas são aquelas de acesso (provas vestibulares) e de permanência nos cursos escolhidos.

É consenso que a universidade é uma das importantes maneiras de incluir o jovem na sociedade; é lá que ele estuda, conhece e desvenda



a vida e se prepara para entrar no mercado de trabalho. Para o jovem com deficiência, o ensino superior brasileiro trata a sua condição como desvantagem e ignora o fato de que a limitação, na maioria das vezes, é advinda do ambiente social que não é adequado para receber pessoas com problemas e dificuldades distintos tais como uma limitação sensorial, física, cognitiva, orgânica ou psicológica. Assim, o preconceito na universidade é evidenciado através do desconhecimento que os professores manifestam frente às necessidades dos alunos deficientes, pelas atitudes que refletem a discriminação social e pelo descaso da própria universidade no atendimento às necessidades destes alunos. Esse preconceito se manifesta inicialmente pela recusa da inscrição no vestibular dos candidatos deficientes ou pela falta de condições e preparação para a execução da prova pelo candidato com a ausência de intérpretes da linguagem de libras em sala de aula, instalações físicas inadequadas, ausência de impressoras em braile, de letores e de outras condições adequadas à necessidade específica de cada aluno deficiente.

Para garantir a inclusão dos alunos na educação, seja em que nível for, se faz necessário que as pessoas sejam aceitas e valorizadas pelo que cada uma é como ser humano singular e com as características e atributos que cada uma possui para contribuir para o bem comum, para aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres, usufruir direitos e ser feliz.

No nosso entendimento, Brenno e sua família lutam, neste pleito, por essa possibilidade, além da tentativa de mostrar a sociedade que não é possível classificar o desempenho de uma pessoa pelas suas condições ou limitações funcionais. A funcionalidade e a incapacidade das pessoas são determinadas pelo contexto social e ambiental onde as pessoas vivem. As limitações são interativas e dependem especialmente de um contexto social favorável, capaz de proporcionar, como nos diz Piaget, desequilíbrios cognitivos, que elevarão uma condição de menor conhecimento para uma condição de maior conhecimento quanto melhor for as experiências sociais possibilitadas especialmente pelas instituições formais de ensino. No caso de Brenno, essa possibilidade se encontra na sua inserção na universidade, ambiente legítimo para a construção do conhecimento e para a



formação para o mercado de trabalho, minimizando a exclusão social imposta às pessoas com deficiências ocasionadas pelo círculo vicioso onde elas não são inseridas porque não são qualificadas e não são qualificadas porque não são inseridas.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A solicitação atende ao que prescreve a Constituição Federal, de 1998, as Leis nºs 9394/1996, 7853/1989, o Decreto nº 3.298/1999, as Portarias nºs 3.264/2003 e 1679/99 que regulamentam o atendimento educacional das pessoas com deficiência, a permanência e acessibilidade dessas pessoas na educação e no ensino superior.

III – VOTO DA RELATORA

Pelo exposto, sou favorável a que Brenno de Oliveira Pontes se submeta a novo Exame de Habilidade Específica em Música com:

- a) prova escrita e oral, adaptada as limitações impostas pelas dificuldades do estudante, conforme explicitado em laudo médico;
- b) disponibilização pela própria Universidade de profissional habilitado para o acompanhamento individual do aluno durante a realização das provas.
- c) tempo suficiente para o aluno raciocinar, considerando suas limitações;
- d) procedimentos e estratégias pedagógicas que lhe permitam uma melhor assimilação do que lhe for proposto no exame.

É o parecer, salvo melhor juízo.



IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 09 de março de 2009.

SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA

Relatora

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da Câmara

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

A cultura forma sábios; a educação, homens.

Ralph Emerson



PARECER: 0298/2009

Responde à consulta formulada pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Várzea Alegre sobre a qualificação exigida para o ingresso no magistério, mediante concurso público para professor da educação básica, especificamente para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e monitor de creche.

I – RELATÓRIO

Magnaldo Barros Franco, presidente do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Várzea Alegre cuja sede esta localizada na Rua José Fiúza de Lima, 175, Centro, CEP: 63.540-000, Várzea Alegre, encaminhou a este Conselho, por meio do processo nº 09063280-0, solicitação de parecer a respeito da qualificação exigida para o ingresso no magistério, pela via do concurso público, para professor da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e, ainda para ‘monitor de creche’.

Argumenta o requerente que sua solicitação “é motivada porque a Lei de Diretrizes e Bases determina um prazo de qualificação em nível superior para a formação dos professores para atuar no magistério”.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

No corpo da LDB (Lei nº 9.394/1996), no Art. 62, a lei é muito clara ao referir-se à necessária formação de docentes para atuar na educação básica (e por educação básica, entenda-se a formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme Art. 21, inc. I, dessa mesma lei), que se fará “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.



Da mesma forma, é também determinação legal para os docentes o ingresso na carreira do magistério público, exclusivamente “por concurso público de provas e títulos” (cf. LDB Art. 67, inc.I).

Por outro lado, no corpo das Disposições Transitórias da LDB, registra-se o sempre polêmico Art. 87, pela diversidade de interpretações que ensejou e ainda enseja, instituindo a “Década da Educação”, e determinando em seu § 4º que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Considerando 1997 o ano real de implantação da LDB (vez que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996), a “Década da Educação” deveria ter sido consolidada até essa data, nos termos da lei. Sabe-se, entretanto, pelos diferentes diagnósticos já produzidos no país sobre a formação docente e sua relação com as respectivas áreas de atuação, nos diversos níveis e modalidades de ensino, bem como pelos dados do censo escolar, que há ainda uma longa jornada a enfrentar para cumprir o dispositivo contido nas disposições transitórias da LDB, que pelo próprio significado jurídico do termo deveriam ter sido cumpridas num determinado prazo (dez anos).

No Ceará, há um contingente expressivo de profissionais em exercício em todo o Estado sem a habilitação exigida por lei — segundo o Censo de 2007, em torno de trinta por cento entre os que atuavam nas creches (1.293); 22% entre os docentes que atuavam na pré-escola (2.841); e ainda quinze por cento entre os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (4.659). Dados estes que demonstram o esforço a ser feito pelos entes federados e a União, no caso da rede pública, no sentido de resolver o problema no interior dos próprios sistemas ou redes de ensino. E um desafio de todas as agências formadoras do país de fomentar e estimular o acesso para a formação de novos profissionais com a habilitação e qualificação necessárias para atuar na educação básica.

Encontra-se também em outros instrumentos legais o fundamento para a exigência de uma formação específica para os docentes da educação infantil e dos os anos iniciais do ensino fundamental. No Plano



Nacional da Educação – PNE (Lei nº 10.172, de 09/01/01), a formação dos profissionais da educação infantil mereceu uma atenção especial, “dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem”, e tendo em vista que “a qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças”.

Nesse sentido, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, o PNE estabeleceu as seguintes metas que tratam da formação inicial e continuada dos professores, entre as quais merecem destaque estas a seguir, pela pertinência e vinculação com a temática aqui tratada:

- que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, *em dez anos, formação de nível superior; que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior*, (Meta 05, grifo nosso);
- a partir da vigência deste Plano, *somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior* (Meta 06, grifo nosso);
- *ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior*, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação (Meta 24, grifo nosso).



Com relação ao ensino fundamental, o PNE, em suas diretrizes também reafirma a necessidade de “avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores”, com a “oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério”, enquanto um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino.

No capítulo dedicado especificamente à Formação dos Professores e Valorização do Magistério, o PNE retoma o compromisso da melhoria da qualidade do ensino pela via da ‘valorização do magistério’, uma vez que os “docentes exercem um papel decisivo no processo educacional”. Entre as metas estabelecidas neste capítulo, faz-se um destaque para aquelas que incidem na necessária habilitação e qualificação para o exercício docente:

- a partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam *as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Meta 07, grifo nosso);

- onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, *estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas*, que observem os princípios definidos na diretriz nº. 1 e *preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental*, prevendo a *continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior* (Meta 10, grifo nosso);

- garantir que, no *prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental*, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, *possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal)*, específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos (Meta 17, grifo nosso);

- garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no *prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam*



formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas (Meta 18, grifo nosso).

Como se pode depreender dos dispositivos legais enunciados, não há dúvida de qual formação/habilitação é exigida para os profissionais do magistério atuarem na docência das etapas iniciais da educação básica: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É evidente que qualquer procedimento estranho a essas normativas não tem amparo legal, e iniciativas emergenciais ou provisórias, com certeza, devem ser disciplinadas por cada sistema de ensino, sem ferir a norma maior.

A determinação legal para a formação dos profissionais do magistério também subsidiou as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Resolução CEB nº. 2, de 19/04/99), estabelecendo no art. 1º que o *Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96*, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, *a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (grifo nosso), acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

Na esteira das diretrizes, incluem-se também aquelas formuladas especificamente para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 05, de 13/12/2005), que mais uma vez reiteram e normatizam a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, *nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal* (...) (grifo nosso).

Por outro lado, a LDB fixou horizontes para a formação de todos os professores em nível superior (embora admita a formação em nível médio na modalidade normal), determinação reafirmada pelo PNE. Sintonizada com esse dispositivo, verifica-se que a Resolução CNE/CP nº 1, de fevereiro de 2002, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso



de licenciatura, de graduação plena, estendeu o conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, a *todas as etapas e modalidades da educação básica* (grifo nosso).

Em um país que apresenta ainda graves indicadores com relação à formação docente, do ponto de vista da habilitação necessária como de sua qualificação, a LDB, ao admitir a formação mínima (nível médio na modalidade Normal) para o profissional da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sinalizou para a necessidade de se estabelecer um período de transição, até o alcance da meta mais ambiciosa e desejável, enquanto política nacional, da formação em nível superior para todos os profissionais que atuam na educação básica. Aliás, uma tendência mundial em todas as áreas do conhecimento.

O reconhecimento das dificuldades gigantescas e históricas (financeiras, econômicas e técnicas), mas não impossíveis, de garantir formação inicial adequada a todos os profissionais do magistério, bem como a necessária formação continuada ao longo da carreira, em cumprimento ao idealizado pela legislação vigente, convergiu para a formulação do atual Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Decorridos praticamente treze anos após a promulgação da LDB, percebe-se uma decisão política mais articulada e amadurecida, com disposição mais clara de enfrentar o problema da formação docente no país, inclusive sinalizando fontes de financiamentos também por parte da União.

Este Plano, decorrente do Decreto (nº 6.755, de 29/01/09) que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, é o resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação — que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados. A Política tem a finalidade de organizar, em regime de colaboração a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da edu-



cação básica. Um de seus objetivos é o de “ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial (art. 3º, inc. VI)”.

Destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, o Plano Nacional de Formação ofertará cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, cobrindo municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação; de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação; e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura.

Diante dos marcos legais que amparam e normatizam a formação docente, e das iniciativas de materialização das políticas que traduzem esses aparatos, e considerando todo o esforço empreendido pelo Estado e por cada Município em particular, desde o advento da LDB, entende-se que não resta dúvida quanto à resposta ao questionamento do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Várzea Alegre. Para o ingresso no magistério, visando ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pela via do concurso público, a habilitação mínima exigida por lei é a *formação em nível médio, na modalidade normal*.

A política educacional de cada município poderá estabelecer como meta a “formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores (conforme determina a LDB, art. 62)” para todos os professores que ingressaram no sistema sem essa formação. A disposição da União de colaborar no alcance dessa meta se explicita no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, aqui referido, e do qual o estado do Ceará é também um ator fundamental, assim como os demais estados do país integrantes desse amplo pacto pela valorização



do magistério. O cumprimento das metas da Década da Educação (LDB) e do PNE encontrarão nessa Política, por certo, condições concretas e favoráveis para seu alcance.

Os sindicatos da categoria, movimentos de professores ou de profissionais da educação devem exercer seu legítimo direito no controle social da política educacional pública, cobrando das instâncias empregadoras a implantação de medidas restritivas ou, pelo menos, provisórias, de forma a inibir a contratação de profissionais sem a devida habilitação para o magistério e garantir, ainda, a via do concurso público como mecanismo exclusivo do ingresso na carreira. Adotar processos de transição diante da realidade que existe no quadro ocupacional do magistério, em cada município, é uma estratégia que deve ter, necessariamente, como horizonte sua própria superação. Instrumentos legais como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº. 11.738, de 16/07/2008) e a Lei do FUNDEB (nº 11.494/2007) convergem e fortalecem o cumprimento das metas de valorização do magistério, que começa com a adequada formação e qualificação.

A existência de profissionais atuando na educação básica, sem a devida formação/habilitação requerida por lei, é uma realidade que somente pode ser admitida em situações excepcionais pelos respectivos órgãos dos sistemas de ensino, que devem normatizar em que condições são toleráveis. Cabe aos Conselhos de Educação Estadual ou Municipais o controle rigoroso e criterioso sobre a concessão de autorizações temporárias para o exercício do magistério, estimulando e orientando as instâncias empregadoras a elaborarem seus planos estratégicos de superação. O provisório e o temporário não podem se eternizar pela falta de controle dos órgãos responsáveis nem pela falta de prioridade dos gestores e autoridades do sistema público de ensino, sob pena de responderem juridicamente pelos seus atos.

Para este Conselho de Estadual de Educação é inadmissível a concessão de autorização temporária para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Os Conselhos e a



sociedade civil, cada um no exercício de seu devido papel, são guardiões legítimos do cumprimento da legislação, contudo sem perder de vista o contexto e as especificidades de cada situação.

Quanto aos ‘monitores de creche’, ou mesmo os chamados ‘auxiliares’ de sala de aula, como se pode depreender dos dispositivos legais examinados, não há qualquer referência à definição de perfil de formação ou à habilitação para o ingresso de profissionais com essa denominação no magistério da educação básica. A habilitação mínima definida em lei é a de nível médio, na modalidade Normal, em se tratando de ‘professores’, para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, formado por dezenove estados, através de seus Fóruns de Educação Infantil, vem interferindo nas propostas apresentadas para essa etapa inicial da educação básica, “sempre voltadas para a qualificação das políticas voltadas para o cuidar o educar”, entre as quais a da formação adequada dos profissionais que nela atuam. Em relação à presença de outros profissionais na educação infantil, como ‘auxiliares’ ou ‘monitores de creche’, a posição desse Movimento é a da defesa intransigente e exclusiva de professores com a habilitação mínima requerida na Lei. Assim, o entendimento é o de que devem atuar na educação infantil professores legalmente habilitados, e que ‘auxiliares ou monitores’, caso existam, se enquadrariam nesse critério.

Até mesmo porque, para a aplicação do inciso II do parágrafo único do artigo 22, da Lei nº. 11.494/2007 (FUNDEB), referente à destinação de, pelo menos, sessenta dos recursos anuais totais dos Fundos no pagamento da remuneração dos professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deve-se atender ao disposto na Resolução CEB/CNE nº 1, de 27/03/2008, que caracterizou estes profissionais como os *‘docentes habilitados em curso Normal de nível médio, em curso Normal Superior e em curso de Pedagogia, assim como em programa especial devidamente autorizado pelo respectivo sistema de ensino’* (Art. 2º, grifo nosso).

Nesta Resolução abre-se uma excepcionalidade no Art. 7º, ao determinar que ‘podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito *da destinação de recursos* nos termos do



artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: os *profissionais não habilitados, porém, autorizados a exercer a docência pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino, em caráter precário e provisório* (grifo nosso).

Se a consulta do Sindicato se refere a uma situação apenas de denominação para um também ‘professor’ que vai apoiar o professor titular de uma classe de educação infantil, no caso de creche, e que ingressar na carreira via concurso público, não há nenhuma dúvida quanto à habilitação mínima a ser exigida.

III – VOTO DA RELATORA

À luz das análises e considerações anteriores, se expressa o voto da relatora.

É o Parecer, salvo melhor juízo.

III – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 05 de agosto de 2009.

NOHEMY REZENDE IBANEZ

Relatora

MARTA CORDEIRO FERNANDES VIEIRA

Presidente da CEB

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

PARECER Nº 0362/2009

Solicita a este Conselho esclarecimentos sobre a admissão de professores de nível médio (curso pedagógico modalidade normal) em seleções e/ou concursos públicos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

I – RELATÓRIO

Daniel Bezerra Bernardinho, professor, com formação em Magistério Nível Médio — Modalidade Normal, atualmente exercendo a função de secretário escolar na rede pública estadual, mediante o processo nº 09243489-4, solicita deste Conselho esclarecimentos quanto à legislação no que se refere à admissão em seleções e concursos públicos para professores portadores de diplomas de nível médio — modalidade normal.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

O questionamento do requerente tem sido motivo de muitas discussões e interpretações polêmicas e equivocadas. No entanto, a legislação é clara, quando se reporta aos direitos dos professores portadores de diplomas de ensino médio na modalidade normal garantido-lhes o pleno exercício de sua profissão. A Lei nº 9394/1996-LDB não deixa dúvidas ao afirmar claramente em seu Artigo 62 que *A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

Entendemos que esses questionamentos se originaram a partir da Década da Educação, instituída pelo § 4º do Artigo 87 da LDB: *Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.* Isso gerou inúmeros problemas para os professores que, temerosos, achavam que, se



não tivessem formação universitária, perderiam os seus empregos e o seu direito de lecionar.

O que fica claro na legislação é a necessidade de se chamar a atenção para a importância da formação em nível superior. Na verdade, entendemos que o propósito da lei é incentivar a capacitação docente e a necessidade de aprimoramento acadêmico e intelectual dos professores; instigando-os a não se contentarem apenas com a formação em nível médio. No entanto, numa interpretação real da legislação, fica claro que em nenhum momento o direito de lecionar dos professores foi ameaçado, ou seja, é uma conquista para toda a vida.

Entretanto, a garantia do direito não diminui a importância da formação em nível superior. As significativas mudanças em educação, alcançadas por muitos países, a exemplo da Coréia do Norte, Finlândia, dentre outros, têm relação direta com uma formação acadêmica mais criteriosa dos seus professores. Em alguns países, a exigência mínima para a atuação na educação básica chega a ser em cursos de mestrado. Assim, entendemos que os professores deverão buscar o crescimento acadêmico e intelectual como forma de se qualificar profissionalmente. Quanto mais professores passarem pelas universidades melhor. Esse é, certamente, o desejo de todos que anseiam pela melhoria da educação no nosso país. O professor não deve se contentar apenas com a formação em nível médio, mas querer sempre mais, concluir a graduação e, se possível, a pós-graduação.

É importante destacar, ainda, a exigência do mercado de trabalho, seja ele público ou privado. Os sistemas de ensino e as escolas podem optar, nos seus processos seletivos, pelo docente com formação em nível superior, o que poderá ser um critério decisivo. Os professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental com formação em nível médio deverão, portanto, ir mais além e concluir o curso superior.

Sobre a postulação do requerente, vários pareceres foram emanados pelo Conselho Nacional de Educação, todos fundamentados na Lei nº 9394/1996. Após pesquisa dos referidos pareceres achamos por bem destacar alguns trechos dos documentos que contribuirão para dirimir alguma dúvida que, porventura, ainda paire sobre a matéria:



Parecer CNE/CEB nº 5/97, da lavra do Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset:

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 (art. 62) se sobrepõe à de caráter geral.

Parecer CNE/CES nº 151/98, da lavra do Conselheiro Carlos Alberto Serpa de Oliveira:

Embora o art. 62 determine, no geral, que a formação de docente para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, ADMITE, no entanto, COMO FORMAÇÃO MÍNIMA (e não, FORMAÇÃO DESEJÁVEL) para o exercício do Magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. A Lei aponta então, sem dúvida, para a formação docente de nível superior de forma definitiva, admitindo, ainda, a formação em nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Parecer CNE/CEB nº 001/03, da lavra do Conselheiro Arthur Fonseca Filho, que conclui:

Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vierem a obtê-lo sob a égide da Lei 9394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Educação Infantil ou nas séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme sua habilitação. A formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável, ainda que se admita, para a Educação



Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a formação em Nível Médio.

É válido ainda destacar que a Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003, citada pelo próprio requerente e em consonância com os pareceres já citados, estabelece terminantemente:

“Art. 1º - Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei nº 9394/96

.....

Art. 3º - Os sistemas de ensino instarão os professores a aderir aos programas de capacitação por meio de estímulos de carreira e progressão funcional [...].

§ 1º - A adesão aos programas de capacitação e formação em serviço será sempre voluntária, sendo garantido o pleno exercício profissional dos formados em nível médio, na modalidade Normal, em sala de aula nos termos da lei”.

Em relação à participação dos profissionais aqui citados em concursos públicos, nos valem das palavras do Conselheiro Nélio Bizzo, no Parecer do CNE/CEB 03/2003, em que se posiciona brilhantemente sobre o tema em destaque:

O concurso público de provas e títulos é genuinamente o mecanismo de acesso consagrado em nossa Carta Magna (Artigo 206, V, com a redação da Emenda Constitucional 19, de 04/06/98) e na legislação infra-constitucional. A LDBEN, também ressalta a importância do concurso público de provas e títulos (Artigo 67, I), franqueado a todos os que estão legalmente habilitados, como via única de acesso a cargos docentes. A LDBEN chega a ser, inclusive,



incisiva nesse ponto, dado que o Artigo 85. diz que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos. A expressão “titulação própria” tem o fito de explicitar a abrangência que a formação docente comporta e que está definida no art 62.

III – VOTO DA RELATORA

Pelo exposto, entendemos que os profissionais com formação no ensino médio, na modalidade Normal, têm assegurado o direito de lecionar e participar de concurso público, conforme demonstrado nas prerrogativas legais destacadas no presente Parecer, desde que disciplinado mediante editais elaborados pelos sistemas e instituições interessadas.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 15 de setembro de 2009.

SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA

Relatora

ANA MARIA IORIO DIAS

Presidente da Câmara

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE



PARECER: 0429/2009

Responde à consulta sobre falta de professor e reposição de aula.

I – RELATÓRIO

A Diretora Executiva do Instituto Nacional de Assessoria, Projetos e Eventos-INAPE, Sra. Haline Cordeiro Rodrigues, mediante o processo nº 09431019-0, ingressa neste Conselho com consulta relacionada com a temática “falta de professores”, cujo teor resume-se a seguir:

De início, afirma ser o INAPE “uma equipe que atua no mercado assessorando a gestão pública na elaboração e revisão dos planos de carreira do magistério público...”. Reconhece o avanço alcançado pelas escolas públicas municipais no tocante a “questões salariais e na busca pela valorização do profissional do magistério”, mas destaca “trâmites burocráticos que travam os procedimentos dentro das instituições”, citando a falta do professor como exemplo.

Acrescenta que a condução dos processos educacionais é atrapalhada por falhas na comunicação e cita o seguinte fato: “Dentro das escolas públicas o que normalmente ocorre é que se um professor por questões de saúde precisa faltar mesmo apresentando um atestado médico, e ainda que consiga um substituto para aquele período, a Secretaria de Educação exige reposição das faltas.” Explica que a apresentação do atestado médico justificando a falta e a substituição imediata por outro professor que vai repassar o conteúdo daquele período, gera um entendimento de que não há mais nenhuma reposição a ser feita.

Daí apresenta as seguintes indagações:

- “1. Se o professor encontra-se em tratamento de saúde a falta é justificada ou abonada?
2. Ou ele ainda vai precisar fazer reposição das aulas?
3. São consideradas abonadas ou justificadas as faltas como para tratamento de saúde, como as licenças previstas no estatuto do servidor?



4. Ou ainda quando esse servidor precisa acompanhar o cônjuge em tratamento de saúde?
5. Para a carreira do professor qual o disciplinamento das faltas e licenças?
6. Qual é o percentual de faltas que poderão ser abonadas ou justificadas por esse Conselho?”

II – MÉRITO

A questão ora em análise, requer uma reflexão que inclui vários aspectos. De um lado, é preciso considerar a importância da presença do professor da turma no desempenho do trabalho diário, como garantia da continuidade metodológica favorecedora do aprender do aluno. O jeito de ensinar e de conduzir a turma, não se pode negar, é próprio de cada docente e facilita ou dificulta o processo de aprendizagem. A frequência do professor é, portanto, um instrumento básico na construção da escola de qualidade que tanto se apregoa.

De outro modo, há que ser considerado: seja o professor efetivo ou temporário, para que exerça suas funções há um contrato de trabalho entre ele e o empregador, no caso, estado ou município. Referido “contrato” ou “acordo” estabelece regras específicas a serem cumpridas pelo profissional, muitas delas constantes já do edital norteador do concurso a que se submeteu esse profissional. Dentre tais regras, inclui-se a carga horária semanal ou mensal, cujo cumprimento é obrigação do professor.

É importante, contudo, ressaltar que essas regras ou normas variam de estado a estado, de município a município. A escola, por sua vez, deve ter um regimento que, logicamente, prevê mecanismos diferenciados de aferição da frequência do professor, na sala de aula ou em outra atividade correlata.

Quanto à reposição de aulas, é algo inquestionável. Está determinado em lei, o desenvolvimento anual de uma carga horária mínima de duzentos dias letivos e oitocentas horas de efetivo trabalho escolar (Art. 24, I, LDB). É recomendável que não se pense apenas no mínimo esta-



belecido, mas se aposte na importância de aulas e outras atividades que tenham a qualidade necessária.

Assim, cada gestão estadual ou municipal e cada sistema de ensino, respeitada a legislação nacional, deverão ter normas próprias a serem cumpridas. E, no estabelecimento dessas normas, é preciso compatibilizar os direitos do professor com o direito de aprender do aluno.

III – VOTO DA RELATORA

Face ao exposto, entendo que, em respeito à autonomia dos entes federados e considerando não ser da competência deste Conselho Estadual de Educação legislar sobre relações de trabalho, sou de parecer que não cabe a este Conselho emitir parecer ou resolução sobre as questões levantadas.

Que se responda ao consulente nos termos deste Parecer, salvo melhor juízo.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação Ceará, em Fortaleza, aos 21 de outubro de 2009.

LINDALVA PEREIRA CARMO

Relatora

ANA MARIA IÓRIO

Presidente da CEB

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

PARECER: 0507/2009

Responde à Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza SEFOR, nesta capital, sobre a legitimidade da conceituação de dia letivo em contexto de infrequência escolar.

I – RELATÓRIO

A Coordenadora da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza –SEFOR, Lúcia Maria Gomes, encaminha a este Conselho, por meio do processo nº 09431466-7, solicitação de análise e parecer sobre a ‘legitimidade de considerar ou não um dia letivo em que menos da metade dos alunos compareceram à sala de aula’.

Faz referências nos ‘considerandos’ que precedem ao seu questionamento, à conceituação de dia letivo, constante do Parecer CEE nº 1.044/2003, bem como aos registros de aulas com frequência de alunos bastante reduzida (dois ou três numa turma de quarenta alunos matriculados) e à reposição de aulas em horários com baixa frequência de alunos.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A questão em apreço, embora já tenha sido objeto de instigantes e orientadores pareceres de caráter nacional e estadual, sempre há de merecer cuidadosa atenção por parte deste Conselho, bem como suscitar dimensões porventura ainda não de todo abordadas ou desveladas pelas reflexões e considerações dos textos legais, até o momento formulados.

De todo modo, faz-se necessário lembrar os dispositivos legais que já se debruçaram sobre a conceituação de ‘dia letivo, hora-aula, horas letivas, horas de trabalho efetivo, horas semanais de trabalho, dia de trabalho acadêmico efetivo, duração, carga horária, tempo reservado, frequência escolar e tempo integral, entre outros’. Em âmbito nacional, além da LDB, norma geral, nos artigos 12 (inc. III), 13 (inc. V), 24 (inc. I e VI) e 34, podem ser citados os Pareceres CNE/CEB nº 05/97 (07/05/97),



nº 12/97 (08/10/97), nº 02/03 (19/02/03), nº. 08/04 (08/03/04), nº 261/06 (09/11/06) e Parecer CNE/CES nº 03/07 (02/07/07). Em âmbito estadual, vale destacar, ainda, a indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo nº 09/97 e os Pareceres emanados deste Conselho, a saber: Pareceres nº 0394/99 (07/06/99), nº 0073/00 (08/02/00), nº 0097/00 (23/02/00), nº 0620/01 (27/11/01), nº 1044/03 (17/11/03), nº 0572/04 (02/08/04) e nº 0428/08 (27/08/08).

A maioria desses Pareceres busca, a partir da norma geral — LDB, conceituar e esclarecer sobre dia letivo e hora-aula, tendo ainda como referência constante os Pareceres CNE/CEB nº 05/97 e 12/97. Outros conceitos e reflexões complementares são agregados a esses pareceres, muitos em decorrência da consulta que os suscitou em cada contexto.

Merecem destaques alguns conceitos e esclarecimentos feitos por esses Pareceres. No Parecer nº 05/97, caracteriza-se a ‘atividade escolar’ que ocorre em um dia letivo como sendo a que se realiza ‘na sala de aula tradicional e em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas e 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 de formação de cada aluno’.

Assim, o ‘efetivo trabalho escolar e as horas letivas’ denominados na LDB não se caracterizam exclusivamente pelos limites da sala de aula, mas devem ser entendidos por ‘toda e qualquer programação **incluída na proposta pedagógica** da instituição, com **frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados** (grifo nosso). Englobarão todo esse conjunto os ‘**200 dias letivos** e as **800 horas anuais**’ (grifo nosso). Afirmo o Parecer nº 12/97, com relação à duração do ano letivo, que a exigência do dispositivo legal é biunívoca, sua ênfase é colocada nos dois parâmetros a pouco referidos: carga horária mínima anual de oitocentas horas ao longo de, pelo menos, duzentos dias por ano.

O Parecer nº 02/03 reitera a concepção de que a jornada obrigatória de quatro horas no ensino fundamental ‘não corresponde exclusivamente às atividades realizadas na tradicional sala de aula. São ainda atividades escolares aquelas realizadas em outros recintos, com **frequência**



do aluno controlada e efetiva orientação da escola, por meio de pessoal habilitado e competente' (grifo nosso).

O ex-conselheiro Jamil Cury, no Parecer nº 08/04, acrescenta que, no ensino fundamental, as oitocentas horas na educação básica, os duzentos dias letivos e as horas de sessenta minutos na carga horária são um **direito dos alunos** (grifo nosso) e é dever dos estabelecimentos cumpri-los rigorosamente, com vistas a equalizar esse direito aos estudantes em todo o território nacional e garantir um mínimo de tempo, a fim de assegurar o princípio do padrão de qualidade (art. 206 da CF/88 e art. 3º da LDB). Para esse estudioso da legislação educacional, a hora-aula é um padrão estabelecido pelo projeto pedagógico, a fim de distinguir o conjunto dos componentes curriculares em um tempo didaticamente aproveitável pelos estudantes, dentro ao respeito pelo conjunto de horas determinado par a educação básica (...). Por outro lado, cumprida a carga horária mínima total para educação básica e distribuída no mínimo por duzentos dias letivos, a duração da hora-aula bem como o total de horas destinado a cada disciplina é de competência do projeto pedagógico de cada escola.

No Parecer nº 261/06, retoma-se o conceito de hora e hora-aula, reafirmando-se sobre a primeira como a referência da dimensão de tempo associado à carga horária de trabalho do aluno, manifestando uma quantificação do conteúdo a ser aprendido, e a segunda como uma necessidade de natureza acadêmica que pode ser convencionada e pactuada, seja nos projetos de curso, seja nos acordos coletivos, conforme entendimento das partes envolvidas. Nesse Parecer, volta a se reiterar que 'aula' não se resume à 'preleção', cuja perspectiva é reducionista: 'aulificação' do saber, este, entretanto, pode ocorrer mediante variadas formas de transmissão, de acordo com a especificidade do curso e em conformidade com seu projeto pedagógico.

Pelo exposto, pode-se constatar que os dispositivos legais, ao fixarem uma carga horária mínima no ensino fundamental e médio, bem como os duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, buscam assegurar o direito do aluno de aprender, com o apoio direto e presencial do professor ou com a sua orientação. Fica claro ainda que o efetivo trabalho



escolar não acontece necessariamente dentro da sala de aula, se esta for entendida apenas como o espaço convencional de ‘quatro paredes’, onde se dá a relação professor x aluno no estabelecimento de ensino. Ressignifica-se também o conceito de atividade letiva ou de trabalho efetivo escolar, que pode assumir diferentes formas pedagógico-didáticas, ‘não enquadradas exclusivamente em uma sala de aula’, desde que seu compromisso seja o de assegurar a aprendizagem do aluno, o respeito a seu direito subjetivo de aprender, de educar-se integralmente, preparando-se com qualidade para a vida.

Não se trata, por outro lado, de a escola, em nome dessa abertura pedagógica e flexibilidade legal, transformar toda e qualquer atividade que ocorra na escola ou mesmo fora dela em ‘dia letivo’, ou em ‘atividades letivas’, ou ‘efetivo trabalho escolar’. Cabe aos dirigentes da escola e demais gestores e órgãos do sistema de ensino uma ‘vigilância’ pedagógica criteriosa no desenvolvimento do projeto pedagógico, e a institucionalização de mecanismos de acompanhamento e fiscalização que monitorem o cumprimento dos dispositivos legais quanto à carga horária e aos dias letivos mínimos que, se efetivados com qualidade, competência técnico-pedagógica e responsabilidade social, podem reverter de forma significativa os baixos indicadores que ainda marcam o desempenho acadêmico dos alunos e a gestão escolar na educação básica pública.

Tem-se claro que a questão colocada pela Coordenadora da SEFOR não se refere aos possíveis conflitos legais sobre o conceito de ‘dia letivo’. Parece suficientemente clara sua preocupação com o cumprimento desse ‘dia letivo’, vez que a ausência quase total dos alunos da sala de aula, com efeito, descaracterizam e esvaziam o que poderíamos chamar como atividade letiva ou dia letivo. As situações exemplificadas pela Coordenadora, a nosso ver, evidenciam, sim, um grave problema de gestão escolar. Se as salas de aula com matrícula de quarenta alunos mostram uma frequência de cinco a dez por cento desse total, e se isso for uma realidade cotidiana que pode ser generalizada na rede, as medidas requeridas se inscrevem na área da gestão escolar e do sistema de ensino. A situação, acreditamos, não pode ser resolvida com a mudança conceitual de ‘dia letivo’.



A necessidade de garantir, na escola, a efetividade de cada um dos duzentos dias letivos e da carga horária mínima, em relação à aprendizagem do aluno e de sua formação, é uma responsabilidade pedagógica, profissional, funcional e social dos professores e gestores da escola, e do sistema. Faz sentido alterar o conceito de dia letivo, sim, desde que as atividades que estejam sendo realizadas a partir desse conceito desvirtuem, subtraíam ou desperdicem o direito de aprender dos alunos, e de aprender com qualidade. E, se tais situações estiverem ocorrendo sob a égide de normativas legais, de regulamentações da lei maior, então devem ser radicalmente alteradas, a fim de que cumpram sua missão mais nobre, que é a de garantir um direito de cidadania.

A situação em apreço não se enquadra na reflexão acima. Objetivamente, pelo que se pode deduzir, na sala de aula exemplificada pela Coordenadora da SEFOR não está ocorrendo atividade escolar alguma, pelo simples fato de os alunos não estarem comparecendo à escola. Para concretizar a relação de ensino e aprendizagem num ambiente pedagógico, comprometido com a garantia do direito de aprender do aluno, há a necessidade de se estabelecer uma interlocução presente, viva, dinâmica e qualificada entre professores e alunos. Como prescindir da presença destes e caracterizar uma situação de aprendizagem e, portanto, de dia letivo nessa situação? Por outro lado, a questão se resolve com a simples alteração do conceito de dia letivo?

O que se impõe, de fato e de direito, é o cumprimento do 'dia letivo' nos espaços onde ele ocorrer. Trata-se de uma obrigação da escola e do sistema de ensino, por meio de seus gestores e dos demais sujeitos fundamentais da efetivação do processo de ensino e aprendizagem na escola. A garantia do dia letivo não pode estar sujeita às 'intempéries' do cotidiano da gestão escolar: 'se houver um percentual de alunos significativo e o professor estiver presente, caracteriza-se como dia letivo, do contrário, não. Se a gestão de uma escola aceitar essa situação como inevitável, se tolerar a infrequência como uma realidade na qual não tem como intervir, então não pode ser considerada como 'escola'.

Os duzentos dias letivos representam um parâmetro mínimo de garantia de um direito de cidadania, não apenas o cumprimento legal de



uma norma: a frequência dos alunos, e tudo o que a escola puder fazer para estimulá-la, impactando na motivação de cada um deles e na dos professores, é uma obrigação e uma responsabilidade social indiscutível dos gestores, em primeira instância, e todos os demais servidores que participam dessa gestão. É ilegítimo e ilegal ‘naturalizar’ a ausência e a infrequência dos alunos da escola e, em função desse contexto, alterar o conceito de dia letivo.

III – VOTO DA RELATORA

É este o Parecer, salvo melhor juízo.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação Ceará, em Fortaleza, aos 25 de novembro de 2009.

NOHEMY REZENDE IBANEZ

Relatora

ANA MARIA IÓRIO

Presidente da CEB

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE



PARECER: 0160/2010

Autoriza a Secretaria da Educação do Estado do Ceará a expedir a certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência em uma ou mais disciplinas aos candidatos aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio, a partir de 2009, por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, em todo o Estado, conforme Portaria Normativa MEC nº 04/10, publicada no DOU de 12 de fevereiro de 2010.

I – RELATÓRIO

A Secretária da Educação do Estado do Ceará, professora Maria Izolda Cela de Arruda Coelho, encaminhou a este Conselho, por meio do ofício nº 0298/2010, processo nº 09654715-4, expediente solicitando autorização para proceder à certificação de conclusão dos alunos aprovados no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, em cumprimento à determinação da Portaria INEP/MEC nº 04/2010.

Integram o processo os seguintes documentos: requerimento da Secretária da Educação; Proposta da SEDUC para Certificação de Conclusão do Ensino Médio aos inscritos no ENEM, devidamente aprovados e maiores de 18 anos; relação da rede de CEJA formada por 32 unidades, distribuídas em sete regiões do Estado; Ofício Circular do INEP/MEC/DAEB esclarecendo aos Secretários de Educação dos Estados as mudanças ocorridas na edição do ENEM/2009 e no ENCCEJA/2009 e orientando-os para que busquem junto aos Conselhos Estaduais mecanismos formais e legais para procederem à certificação dos candidatos aprovados nos dois exames; Portaria INEP/MEC nº 109/2009 (e respectivos anexos) que regulamenta a realização do ENEM 2009; e Portaria MEC nº 04, DOU de 12 de fevereiro de 2010, que dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no ENEM.



II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Em 1998, por meio da Portaria Ministerial (MEC) nº 438, de 28 de maio desse ano, foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como ‘procedimento de avaliação do desempenho do aluno’, estabelecendo, à época, como objetivos: I) conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II) criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III) fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; e IV) constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Decorridos doze anos da primeira realização do exame, o ENEM chega à edição de 2009 com importantes alterações em seus objetivos, embora sempre reiterando os objetivos iniciais. Concebido como procedimento de avaliação do desempenho do participante ao término da educação básica, visando ao desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania, na edição de 2006, inseriu mais um objetivo, desta vez destinado a viabilizar tanto a participação dos interessados como as condições de acesso a programas governamentais. Em 2009, conforme a Portaria INEP/MEC nº 109/09, foram inseridos mais três objetivos, que permitiram ampliar a abrangência do exame, uma vez que comprometeram em promover: a) a avaliação do desempenho acadêmico também das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade passa a receber o resultado global do exame; b) a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes das Instituições de Ensino Superior; e c) a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/06 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN).

Este último objetivo, normatizado no *caput* do art. 3º e no § 2º da referida Portaria, constitui um dos dispositivos de maior impacto na realização do exame a partir de 2009, ou seja, a utilização do ENEM para efeito de certificação de conclusão do ensino médio, possibilidade não admitida na edição do exame em 2008. Desse modo, a abertura permitiu que, além



dos concluintes do ensino médio e dos egressos deste nível de ensino em qualquer uma de suas modalidades, pudessem se submeter ao exame todos os cidadãos que, na data de realização da primeira prova, tivessem no mínimo 18 anos completos. Trata-se, com efeito, de um mecanismo e, ao mesmo tempo, de uma estratégia claramente comprometidos com a efetivação das funções reparadora e equalizadora dessa modalidade de ensino. Sinaliza ainda para o alcance da função qualificadora, no sentido de que os jovens e adultos beneficiados por esse procedimento possam construir perspectivas acadêmicas mais promissoras ao continuar seus estudos, ou obtenham melhores oportunidades profissionais com a certificação de nível médio.

O exame, promovido pelo INEP, continua sendo de caráter voluntário e de abrangência nacional. Compreende a realização de quatro provas, contendo 45 questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas do conhecimento em que se organizam as atividades da educação básica no Brasil e uma proposta para redação (Portaria INEP/MEC nº 109/09, art. 13). Tais instrumentos avaliam competências e habilidades contidas na Matriz de Referência (Idem, § 2º do art. 13).

Estruturado com base nas orientações curriculares para o ensino médio, as provas do ENEM contemplam as áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Prova I, tendo como componentes curriculares Língua Portuguesa, Artes e Educação Física); Matemática e suas Tecnologias (Prova II); e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Prova III, com os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia); e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Prova IV, tendo como componentes curriculares Química, Física e Biologia). (Idem, §§ 1º e 4º do art. 13).

Complementam essa estrutura: a Matriz de Referência, com cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas (DL: dominar linguagens; CF: compreender fenômenos; SP: enfrentar situações-problema; CA: construir argumentação; EP: elaborar propostas) e as competências específicas de cada área do conhecimento; os objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência de cada área do conhecimento; e as Competências



expressas na Matriz de Referência para a redação do ENEM, compreendendo cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento e quatro níveis de conhecimento associados a essas competências.

Todo o processo de operacionalização do exame no país é orientado pela Portaria do INEP, que sistematiza os procedimentos de cada edição anual do exame. É realizado em estreita parceria com as secretarias de educação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Os candidatos concluintes do ensino médio, em qualquer modalidade, matriculados em instituições públicas de ensino, bem como os que se declaram membros de família de baixa renda, são isentos do pagamento da inscrição. A partir das inscrições confirmadas, cada candidato recebe um manual com informações gerais sobre o exame, as competências e habilidades a serem avaliadas, os critérios de avaliação de desempenho, além de um questionário socioeconômico a ser respondido.

Realizadas as provas, em datas e horários comuns em todo o país, os resultados do ENEM são comunicados aos candidatos por meio do Boletim Individual de Resultados e de forma automatizada, e podem ser acessados na página do INEP. Os estabelecimentos de educação pós-médio e superior, as organizações empresariais e demais empregadores do mundo do trabalho interessados nos resultados do ENEM poderão ter acesso a esses resultados a partir de autorização, por escrito, dos participantes, que disponibilizam seu número de inscrição ou CPF a essas instituições. Por outro lado, as instituições de educação pós-médio e educação superior que pretendem utilizar os resultados do ENEM como critérios de seleção às suas vagas devem seguir normas e diretrizes estabelecidas oficialmente pelo INEP.

Recebem também o resultado do ENEM aquelas escolas que declaram o Censo Escolar e que têm alunos participando do exame, podendo inclusive fazer consulta via internet para conhecimento dos resultados.

Diante do dispositivo contido na Portaria nº 109, de 27 de março de 2009, que formalizou a possibilidade de certificação de conclusão do ensino médio, o INEP publicou outra Portaria Normativa (nº 04/2010), orientando o interessado sobre os procedimentos para a obtenção de seu



certificado de conclusão do ensino médio ou o certificado de proficiência, em uma ou mais disciplinas, com base no ENEM. Para tanto, torna-se condição *sine qua non* o preenchimento pelo interessado do formulário eletrônico de solicitação de certificação, na página do INEP.

Nessa Portaria, definiram-se ainda os requisitos para a emissão dos certificados: com relação à idade (18 anos completos até a data de realização da primeira prova) e à pontuação mínima em cada uma das áreas do conhecimento (400 pontos) e na redação (500 pontos). Às Secretarias de Educação e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia coube a definição dos procedimentos para certificação do nível de conclusão do ensino médio ou de declaração de aprovação em disciplinas de uma ou mais áreas do conhecimento, com base nos parâmetros de pontuação adotados pelo ENEM e de acordo com a solicitação do interessado.

Com base nessa determinação legal de responsabilidades quanto à emissão dos certificados de conclusão do ensino médio ou da declaração de proficiência em uma ou mais disciplinas, a SEDUC apresenta ao Conselho Estadual de Educação-CEE a proposta de regulamentação desse procedimento por meio dos seus Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, instituições devidamente credenciadas e com seus cursos reconhecidos pelo órgão normativo do sistema de ensino. Soma-se ao dispositivo, o fato de que a SEDUC tem realizado anualmente, no Estado, os exames supletivos com reconhecida competência técnica e estrutura física, material e financeira adequadas. A experiência acumulada e as condições de que dispõe em todo o Estado a habilita, sem dúvida, ao cumprimento da norma legal vigente. Por sua natureza e finalidade educativas, os CEJA constituem unidades de ensino adequadas e capazes de proceder à certificação desse exame, desde que devidamente orientados pelo órgão gestor do sistema.

Nesse sentido, reiteram-se os critérios enunciados pela SEDUC em sua proposição ao CEE, e acrescentam-se outros, como balizadores dos procedimentos que devem ser adotados, em 2010, no processo de emissão dos certificados de conclusão do ensino médio ou de declaração de proficiência em uma ou mais disciplinas, a partir da pontuação obtida



pelos candidatos inscritos e aprovados no ENEM, em cada área, e de acordo com as normas que regulamentam sua realização.

No que se refere à SEDUC e aos CEJA:

- a) divulgar, incentivar candidatos ao exame e apoiar sua realização em cada município/região;
- b) ter acesso permanente aos dados cadastrais e às notas/pontuação mínima nas áreas obtidas pelos candidatos inscritos e aprovados no ENEM, em todo o Estado do Ceará, de forma a subsidiar criteriosamente, e em tempo hábil, o processo de certificação;
- c) ter acesso ao Boletim de Resultado da Escola, no sítio do INEP, de todas as unidades da rede de ensino do Estado;
- d) divulgar e publicizar nas regionais da capital e na abrangência geográfica de cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação/CREDE os nomes e endereços completos das unidades de ensino – CEJA – que responderão pela certificação de conclusão do ensino médio aos aprovados no exame do ENEM no Estado;
- e) expedir, por meio dos CEJA, os certificados de conclusão do ensino médio ou declaração de eliminação de componentes curriculares solicitados por qualquer um dos aprovados no ENEM, independentemente do local geográfico onde tenha prestado o exame, no tempo máximo de 10 (dez) dias úteis.

No que se refere ao interessado:

- f) ter pelo menos 18 (dezoito) anos completos na data de realização da primeira prova;
- g) não ter concluído ainda o ensino médio;
- h) apresentar junto ao CEJA responsável pela certificação documentos de identidade (RG) e CPF;
- i) ter atingido o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento das provas do ENEM;



- j) ter atingido o mínimo de 500 pontos na prova de redação;
- k) estar cadastrado no sistema de solicitação de certificação do INEP/MEC até a data limite divulgada oficialmente.

III – VOTO DA RELATORA

Com base no que foi relatado e analisado, autoriza-se a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, por meio dos seus Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, em consonância com a legislação vigente e normas do sistema de ensino do Estado, e, mais especificamente, em conformidade com a Portaria Normativa do MEC nº 04/10, publicada no DOU de 12/02/2010, a emitir os certificados de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência em um ou mais componentes curriculares desse nível de ensino, aos candidatos aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a partir de 2009, desde que cumpridas as normas legais de sua realização.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação Ceará, em Fortaleza, aos 24 de março de 2010.

NOHEMY REZENDE IBANEZ

Relatora

ANA MARIA IÓRIO DIAS

Presidente da CEB

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE



PARECER: 0172/2010

Responde solicitação e orienta procedimentos para a obtenção de certificado de conclusão do ensino médio a candidato com aprovação parcial no ENEM 2009.

I – RELATÓRIO

Simony Rodrigues, por meio do processo nº 09654582-8, solicita deste Conselho providências para viabilizar a obtenção de seu certificado de conclusão do ensino médio, vez que apresenta comprovante dos resultados de sua aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM/2009. Argumenta ainda que precisa do certificado porque tem intenções de prestar vestibular em 2010 e quer ‘dar início a outras faculdades’, e tem dúvidas quanto ao resultado de seu desempenho acadêmico no presente ano letivo.

Anexa o resultado do ENEM, obtido no *site* do Exame, no qual se pode constatar que obteve pontuação acima da estabelecida como corte para aprovação, ou seja, atingiu mais de 400 pontos nas quatro áreas do Exame, entretanto não atingiu a pontuação esperada na prova de redação, que deve ser de 500 pontos e a sua chegou a 425,0. Tal resultado configura, sem dúvida, que a candidata não conseguiu ser aprovada no Exame, pois a redação também é eliminatória. Por outro lado, a candidata encontra-se na condição de obter uma declaração de proficiência nas áreas em que atingiu o desempenho esperado, aproveitando dessa forma o êxito que alcançou.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Um dos dispositivos de maior impacto na realização do ENEM a partir de 2009 foi a sua utilização para efeito de certificação de conclusão do ensino médio, possibilidade não admitida na edição do exame em 2008, conforme estabelece a Portaria INEP/MEC nº 109/09.

Tal abertura permitiu que, além dos concluintes do ensino médio e dos egressos deste nível de ensino em qualquer uma de suas modalidades, pudessem se submeter ao exame todos os cidadãos que, na data de realização da primeira prova, tivessem no mínimo 18 anos completos. Trata-se de um mecanismo e, ao mesmo tempo, de uma estratégia claramente comprometidos com a efetivação das funções reparadora e equalizadora dessa modalidade de ensino. Sinaliza ainda para o alcance da função qualificadora, no sentido de que os jovens e adultos beneficiados por esse procedimento possam construir perspectivas acadêmicas mais promissoras ao continuar seus estudos, ou obtenham melhores oportunidades profissionais com a certificação de nível médio.

O exame, promovido pelo INEP, continua sendo de caráter voluntário e de abrangência nacional. Compreende a realização de quatro provas, contendo 45 questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas do conhecimento em que se organizam as atividades da educação básica no Brasil e uma proposta para redação.

A Portaria Normativa (nº 04/2010) orientou o interessado sobre os procedimentos para a obtenção de seu certificado de conclusão do ensino médio ou o certificado de proficiência, em uma ou mais disciplinas, com base no ENEM. Para tanto, torna-se condição *sine qua non* o preenchimento pelo interessado do formulário eletrônico de solicitação de certificação, na página do INEP.

Nessa Portaria, definiram-se ainda os requisitos para a emissão dos certificados: com relação à idade (18 anos completos até a data de realização da primeira prova) e à pontuação mínima em cada uma das áreas do conhecimento (400 pontos) e na redação (500 pontos). Às Secretarias de Educação e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia coube a definição dos procedimentos para certificação do nível de conclusão do ensino médio ou de declaração de aprovação em disciplinas de uma ou mais áreas do conhecimento, com base nos parâmetros de pontuação adotados pelo ENEM e de acordo com a solicitação do interessado.

No caso do Estado do Ceará, a SEDUC, devidamente autorizada pelo CEE, assumirá as responsabilidades quanto à emissão dos certifica-



dos de conclusão do ensino médio ou da declaração de proficiência em uma ou mais disciplinas, por meio dos seus Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, instituições devidamente credenciadas e com seus cursos reconhecidos pelo órgão normativo do sistema de ensino.

Pelo exposto, pode-se afirmar com segurança que o candidato, ao se submeter ao ENEM, tem pela frente duas possibilidades, concorrer e ser aprovado em todas as áreas e na redação, obtendo a certificação de conclusão do ensino médio e, de posse desse título, habilitar-se a concorrer às vagas de nível superior das IES que o adotaram como critério de acesso. Ou ainda ser aprovado em uma ou mais áreas e obter uma declaração de proficiência, que também poderá ser útil em várias outras situações acadêmicas, se for o caso do prosseguimento de estudos.

III – VOTO DA RELATORA

Com base no que foi relatado e analisado, é necessário que se esclareça à interessada o limite e as possibilidades de suas pretensões, em face dos resultados obtidos no ENEM. Por não ter obtido a pontuação requerida em redação, de acordo com as normas do Exame, a candidata não faz jus ao certificado de conclusão do ensino médio. Poderá tentar tantas vezes quantas se dispuser a enfrentar uma nova edição do ENEM e, é claro, obter a pontuação estabelecida pelos instrumentos legais em cada uma das áreas, mais a redação.

Havendo interesse por parte da candidata, esta poderá obter na SEDUC, ou no órgão que a represente nesta situação, a declaração de proficiência nas áreas em que foi aprovada, ou seja, nas áreas onde obteve a pontuação exigida, e junto a um Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA solicitar, se esse o caso for, aproveitamento de estudos, com a finalidade de obter no CEJA a certificação de conclusão do nível médio. Vale ressaltar que será necessário a reavaliação, no CEJA, via Exame Supletivo, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, uma vez que não se destaca a redação como prova específica.



IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação Ceará, em Fortaleza, aos 23 de março de 2010.

NOHEMY REZENDE IBANEZ

Relatora

ANA MARIA IÓRIO DIAS

Presidente da CEB

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produziz a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire



PARECER: 0316/2010

Responde consulta do Secretário de Educação, em exercício, sobre autorização e licenciatura/habilitação para o exercício do magistério nas disciplinas Espanhol, Inglês, Alemão, Italiano, Francês e Russo.

I – RELATÓRIO

O Secretário da Educação do Estado do Ceará, em exercício, mediante o processo nº 09655083, solicita deste Conselho Estadual de Educação orientações sobre autorização e licenciatura/habilitação para o exercício do magistério nas disciplinas Espanhol, Inglês, Alemão, Italiano, Francês e Russo.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Este Parecer se fundamenta, entre outros, nos instrumentos legais a seguir transcritos:

Lei nº 9.394/1996:

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

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”

Decreto nº 3.276/1999: Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica

“Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da educação



básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilizem sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e **em campos específicos do conhecimento**". (grifo nosso)

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á **em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino de sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica.** (grifo nosso)

Parer CNE/CES nº 492/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia... Letras...

1. Perfil dos Formandos (do curso de Letras)

(...) Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras **deve ter domínio do uso da língua ou das línguas** que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (grifo nosso)

2. Competências e Habilidades

O **graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura,** deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela". (grifo nosso)

Resolução CNE/CES nº 18/2002: Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras

Art. 2º - O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:



- a) o perfil dos formando nas modalidades **bacharelado e licenciatura**; (grifo nosso)
- b) as **competências gerais e habilidades específicas** a serem desenvolvidas durante o período de formação”. (grifo nosso)

Resolução CEC nº 417/2006:

“Art. 5º

(...) *Parágrafo único. Havendo carência de professor habilitado na forma do artigo anterior, poderá ministrar a disciplina língua espanhola, professor com autorização temporária, expedida pelo órgão regional de educação de sua jurisdição, conforme normas deste Conselho.*”

“Art. 6º A Secretaria da Educação Básica e a da Ciência, Tecnologia e da Educação Superior deverão definir políticas de formação de professores da língua espanhola como condição para a implementação integral desta resolução.”

Parecer CNE/CP nº 15/2009:

“Mérito

(...) *podem exercer o magistério na Educação Básica todos os **graduados em cursos superiores de licenciatura** ou concluintes de programa especial de formação pedagógica de docentes. Podem ainda, admitida como formação mínima, nos termos do artigo 62 da LDB, os concluintes de Curso Normal de nível médio. (...) A **denominação de professor da Educação Básica** só se aplica àquelas pessoas devidamente habilitadas que exercem essa profissão nesse nível de ensino*”.

III – CONCLUSÃO E VOTO DO RELATOR

Diante da fundamentação legal citada acima, sem prejuízo da norma e salvo melhor juízo, apresentam-se para cada questionamento formulado pelo requerente, as seguintes possibilidades de encaminhamento:

a) Pergunta: “Que licenciaturas/habilitações permitem ao docente ministrar aulas na Educação Básica nas seguintes disciplinas: ESPANHOL; INGLÊS; ALEMÃO; ITALIANO; FRANCÊS e RUSSO?”

Resposta: Conforme a fundamentação legal citada acima, ampliando-se, por analogia, possibilidades para as demais línguas estrangeiras, somente é permitido ao docente ministrar aulas, das referidas disciplinas, de posse da licenciatura em Letras com suas respectivas habilitações, ou seja, com habilitação em Espanhol, Inglês, Alemão, Italiano ou Russo.

Recomenda-se que sejam priorizadas as disciplinas mais demandadas: Inglês e Espanhol.

b) Pergunta: “Havendo carência de professor licenciado/habilitado na forma da Lei, poderão ministrar as disciplinas descritas acima, brasileiros com curso superior de graduação plena (bacharelado ou licenciatura), que tenham concluído Curso de Língua Estrangeira Moderna?”

Resposta: A rigor, não havendo profissional licenciado/habilitado, não deveria ser ofertada a disciplina pelo sistema educacional, assim como uma cirurgia não pode ser realizada por um profissional desabilitado nem um edifício erguido sem um profissional habilitado para responder pela obra.

No entanto, em face da inobservância do Artigo 6º da Resolução nº 417/2006, transcrito acima, ampliando-se para as demais línguas especificadas, por analogia, pode-se autorizar, em caráter temporário, o exercício das disciplinas consultadas, a profissional não habilitado, nos mesmos moldes da autorização para língua espanhola, conforme Resolução já especificada.

Sugere-se, por outro lado, a realização de parcerias com institutos de línguas estrangeiras.

Mesmo diante das alternativas indicadas acima, recomenda-se que sejam envidados esforços no sentido de que a SEDUC procure assegurar uma formação específica aos profissionais para o exercício da referida função.

c) Pergunta: “Havendo carência de professor licenciado/habilitado na forma da Lei, poderão ministrar as disciplinas, descritas acima,



nativos de países que falem: ESPANHOL, INGLÊS, ALEMÃO, ITALIA-
NO, FRANCÊS e RUSSO, com ou sem curso superior de graduação plena
(bacharelado ou licenciatura)?”

Resposta: NÃO! Apliquem-se aos estrangeiros, aptos legalmente a
trabalharem no Brasil, as mesmas normas exigidas aos brasileiros.

Face ao exposto, solicita-se que a SEDUC informe a este Conselho
a demanda de cada uma das disciplinas citadas acima, a fim de que se
possa dimensionar e acompanhar o problema com o intuito de contribuir
com outras alternativas.

Revoguem-se as disposições em contrário, especialmente o item
III do Parecer CEC nº 327/1996 e o item III do Parecer CEC nº 658/2003.

É o parecer aprovado pela Câmara.

Sala das sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Es-
tadual de Educação do Ceará, em Fortaleza, aos cinco de julho de dois mil
e dez.

SEBASTIÃO VALDEMIR MOURÃO

Relator e Presidente da CEB

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

*As terríveis consequências do pensamento
negativo são percebidas muito tarde.*

Paulo Freire



PARECER: 0480/2010

Responde à consulta do interesse da Federação das APAEs do Estado do Ceará sobre o entendimento e o posicionamento acerca das escolas especiais nos sistemas de ensino.

I – RELATÓRIO

Paula Dias Sampaio, Presidente da Federação das APAEs do Estado do Ceará, mediante o processo nº 10251465-8, de 14.06.2010, consulta este Conselho sobre o real entendimento e o posicionamento acerca das escolas especiais nos sistemas de ensino.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A partir da nova definição legal para a organização da Educação Especial, é importante que façamos uma contextualização sobre o papel das instituições especiais no atendimento às pessoas com deficiência.

O conceito de educação inclusiva pressupõe eliminar a exclusão social e educacional a partir da crença de que educação é um direito básico e fundamental de todas as pessoas, independentemente de suas condições sociais e/ou individuais. Esse princípio aponta para a construção de sociedades mais justas e equânimes.

Nesse desafio, inclui-se a garantia à educação das pessoas com deficiência. No Brasil, diversas leis federais, estaduais e municipais foram feitas para defender o direito dessas pessoas, a maioria delas inspiradas na Constituição Federal e em Tratados e Declarações Internacionais os quais o Brasil é signatário, a exemplo da Declaração de Salamanca, (1994), Convenção de Guatemala, (2001), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001) e, mais recentemente, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, ratificada pelo Brasil, em 2008, como norma constitucional.



Tal Convenção, em seu Artigo 24, proclama o reconhecimento do “direito das pessoas com deficiência à educação” e que “*para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis*” rompendo com os modelos de segregação que anteriormente definiram a organização e as práticas da educação especial em diversos países.

Dessa forma, vimos que os atuais marcos políticos, legais e pedagógicos são, cada vez mais, elaborados à luz do paradigma da inclusão.

Dentro de todo esse contexto legal favorável, em 2007, o Ministério da Educação constituiu um grupo de especialistas e pesquisadores da área da Educação Especial, sob a coordenação da Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP, para a elaboração de um documento norteador de políticas públicas, intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta peça configura-se como ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo. Reflete os marcos legais, os diversos fóruns educacionais, as conquistas e os movimentos organizados sobre inclusão no País. Esse documento, publicado em março de 2008, se constitui atualmente como um instrumento de referência para a organização dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva.

Em complemento ao documento, foi sancionado, em setembro de 2008, o Decreto nº 6571, que regulamenta a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. O documento considera o atendimento educacional especializado como *conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular*. O documento destaca, ainda, como objetivos do atendimento educacional especializado:



- a) prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos;
- b) garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- c) fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- d) assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O Decreto indica que o atendimento educacional especializado deverá ser feito, preferencialmente, no espaço da escola regular com salas de recursos multifuncionais, conforme a Constituição Federal, em seu Artigo 208.

Para a regulamentação do Decreto, foram homologados pelo CNE o Parecer nº 13/2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, e a Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.

Referido Parecer esclarece que o atendimento educacional especializado não deverá ser entendido como substitutivo à escolarização realizada em classe comum, mas, sim, como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional apoiando o acesso ao ensino comum. Nessa linha, o Artigo 1º da Resolução nº 4/2009 determina que todos os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado deverão estar matriculados também em classes e escolas comuns. Ou seja, não é o fim do ensino especial, é apenas mais um sinal de que ele deve se reestruturar para que, definitivamente, deixe de ser substitutivo do acesso ao ensino comum para ser um apoiador desse acesso. Consideramos importante destacar, na íntegra, o teor do Artigo 8º, da referida Resolução:



Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto Nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Esse artigo fundamenta e explicita a necessidade de as escolas e os centros especiais buscarem uma nova estruturação, de forma a garantir o seu funcionamento e contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva no nosso país. As políticas de educação especial estão sendo reorientadas na perspectiva da educação inclusiva, atuando como modalidade integrada ao processo de escolarização regular dos alunos.

Essas regulamentações propostas pelo CNE, na verdade, apenas implementam o que está assentado na legislação brasileira e nos tratados internacionais (Constituição, leis e decretos, convenções, etc) e agora, com muito maior ênfase, na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Brasil, em julho de 2008.

Na reorganização da Educação Especial, as escolas deverão se organizar em Centros de Atendimento Educacional Especializado, públicos ou privados sem fins lucrativos, e deverão ter o seu projeto político pedagógico aprovados pelas respectivas Secretarias de Educação ou órgão



equivalente, cumprindo as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização.

As escolas especiais deverão se constituir em apoio ao trabalho desenvolvido pela sala de aula comum, atendendo no contraturno, contribuindo para o aprendizado e o desenvolvimento do aluno com deficiência, através do atendimento educacional especializado, que dever ser realizado de forma articulada com o professor responsável pela sala de aula onde o aluno está inserido. Assim, as instituições especiais podem ser reorganizadas como centros de atendimento educacional especializado, atuando em articulação com a escola comum para realizar este atendimento quando a escola comum não dispuser de sala de recursos multifuncionais.

Dentro desse processo, não podemos deixar de reconhecer o importante papel histórico das instituições e escolas especiais já que assumiram um papel preponderante no atendimento ao deficiente, sendo, ainda hoje, responsáveis por parcela significativa de assistência a essa clientela.

Nesse sentido, as escolas especiais têm um papel urgente a cumprir, tanto pedagogicamente como constitucionalmente, pois, diante do exposto, fica claro que elas existem para oferecer *atendimento educacional especializado*, complementando e suplementando a educação regular. Esse atendimento tem por objetivo garantir aos alunos com deficiências a possibilidade de aprenderem o que é diferente do ensino comum e aquelas habilidades de que eles necessitam para poderem ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Acreditamos que o acesso à educação regular pelo aluno com deficiência é de responsabilidade intransferível da escola comum, com o apoio especializado necessário. Nesse sentido, caberão as próprias escolas e as instituições especiais desenvolverem ações de parcerias para assegurar a esse aluno o atendimento que lhe for imprescindível, como forma de garantir qualidade para o seu sucesso e permanência na escola.



III – VOTO DA RELATORA

Diante do exposto, nosso entendimento e posicionamento quanto ao papel e organização das escolas especiais estão baseados na Constituição Federal de 1988, na Convenção da ONU, que trata dos direitos das pessoas com deficiência (2008), na Lei Nº 9.394/1996; no Decreto Nº 3.956/2001; no Decreto Nº 6.571/2008; e no Decreto Legislativo Nº 186/2008, e com fundamento especial no Parecer CNE/CEB Nº 13/2009 e nas Resoluções Nºs 04/2009 e 04/2010. Nossa orientação, enquanto Conselho Estadual de Educação, é que as instituições especiais adotem os seguintes procedimentos:

a) encaminhe os alunos com deficiência em idade escolar para matrícula na escola mais próxima de sua residência;

b) adote, caso ainda não faça, os procedimentos para a implementação do atendimento educacional especializado, baseado nas orientações contidas no Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;

c) desenvolva com as escolas regulares parcerias para o acompanhamento dos alunos;

d) invista na formação dos professores do atendimento educacional especializado, baseado nas orientações do MEC;

e) encaminhe os alunos que estão fora de faixa etária para a educação de jovens e adultos, com o devido acompanhamento, quando necessário;

f) mantenha as oficinas profissionalizantes e/ou se firmem parcerias com instituições de formação profissional para preparação dos adultos com deficiência para a inserção no mercado de trabalho;

g) formalize, junto a este Conselho de Educação e a Secretária de Educação (caso tenha convênio) o pedido de credenciamento para funcionamento como Centro de Atendimento Educacional Especializado, conforme indicação do Artigo 11 das Resoluções nºs 04/2009 e 04/2010, atendendo às normas e exigências legais para tal funcionamento;



h) proceda às orientações contidas na Nota Técnica – SEESP/GAB/ nº 9/2010 que contém as orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 27 de outubro de 2010.

SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA

Relatora

SEBASTIÃO VALDEMIR MOURÃO

Presidente da CEB

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!

Paulo Freire



PARECER: 0516/2010

Responde à consulta sobre autorização para o professor Alex Ney Diógenes Almeida lecionar a disciplina Espanhol, sendo, o mesmo, Licenciado em Letras e portador de certificado de curso de 340 horas-aula em Espanhol Básico.

I – RELATÓRIO

Maria Elizabete de Araújo, coordenadora da 11ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE/Jaguaripe, mediante processo nº 09654611-5, solicita deste Conselho Estadual de Educação orientação sobre a possibilidade de o professor Alex Ney Diógenes Almeida lecionar a disciplina Espanhol, sendo, o mesmo, portador de Diploma de Licenciatura em Letras e de certificado de curso de Espanhol Básico de 340 horas-aula, afirmando haver carência de profissional devidamente habilitado.

O requerente anexou ao processo a seguinte documentação:

- a) Ofício enviado ao Presidente deste Conselho de Educação;
- b) cópia do diploma de graduação;
- c) cópia do certificado de conclusão de curso de Espanhol Básico do Instituto Universal Brasileiro, com histórico das áreas de estudo cursadas de 2003 a 2007, com carga horária de 340 horas-aula;
- d) declaração da 11ª DERE constando que há carência de profissional habilitado em Espanhol.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Vejamos o que consta na Resolução CEC nº 417/2006, Artigo 5º, Parágrafo único: “Havendo carência de professor habilitado na forma do artigo anterior, poderá ministrar a disciplina língua espanhola, professor com autorização temporária, expedida pelo órgão regional de educação de sua jurisdição, conforme normas deste Conselho.”

A partir desta Resolução, entendemos que o referido professor, que já é habilitado para lecionar Português no ensino médio, deve possuir qualificação básica em Espanhol, tendo em vista ter cursado 340 horas-aula da referida disciplina, mesmo em se tratando de curso livre.

Entendemos que o certificado foi expedido por um instituto que atua à distância nacionalmente. Entendemos, ainda, que este curso exige avaliações para comprovar a aprendizagem.

E, finalmente, entendemos que autorizar temporariamente o referido professor para ensinar Espanhol não fere os Pareceres CEE nº 0658/2003; nº 0528/2007; nº 0608/2007; nº 0272/2008; nº 0288/2008; nº 0303/2008; nº 0316 /2010.

III – VOTO DO RELATOR

Face ao exposto, voto favorável para que a 11ª CREDE/Jaguaribe autorize o professor Alex Ney Diógenes Almeida lecionar temporariamente a disciplina Espanhol, facultativa para o aluno, até que seja suprida a carência de professor com a habilitação exigida, na referida regional.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 09 de novembro de 2010.

SEBASTIÃO VALDEMIR MOURÃO

Relator e Presidente da CEB

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE



PARECER: 0521/2010

Responde à consulta de Maria Lucilene de Lima, Presidente do Conselho Municipal de Educação – Sobral, sobre a possibilidade de facultar às escolas particulares de Sobral, que oferecem educação infantil e ensino fundamental, o envio de seus processos à instância municipal ou estadual.

I – RELATÓRIO

Maria Lucilene de Lima, Presidente do Conselho Municipal de Educação – Sobral, mediante processo nº 10488421-5, solicita deste Conselho Estadual de Educação orientação sobre a possibilidade de facultar às escolas particulares de Sobral, que oferecem educação infantil e ensino fundamental, o envio de seus processos à instância municipal ou estadual.

A requerente anexou ao processo ofício do CME-Sobral nº **030/2010 enviado ao Presidente deste Conselho de Educação, reportando-se à Lei nº 733, de 12/2006.**

Neste ofício, a requerente solicita resposta sobre o seguinte questionamento: “Poderemos facultar a estas instituições, que oferecem educação infantil e ensino fundamental, a opção de direcionar seus processos à instância municipal ou estadual?”

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A lei especificada acima, no seu Artigo 8º, estabelece a competência para os conselhos municipais de educação de normatizar sobre a auto-riização do funcionamento de cursos de educação infantil das escolas privadas, conveniadas, filantrópicas e demais instituições sem fins lucrativos.

A lei nº 9.394/1996 recomenda o regime de colaboração entre os respectivos sistemas de ensino, o que abre entendimento para que isto ocorra entre o Conselho Estadual de Educação e os conselhos municipais de educação.

A partir desta lei, entendemos que o regime de colaboração entre o Conselho Estadual de Educação e o Conselho Municipal de Educação de Sobral está sendo efetivado com esta consulta.

III – VOTO DO RELATOR

Face ao exposto, o voto é no sentido de que o Conselho Municipal de Educação de Sobral faculte às escolas particulares de Sobral, que oferecem educação infantil e ensino fundamental, o envio de processos à instância municipal ou estadual.

Na oportunidade, este Conselho sugere que, se a escola optar pela instância municipal, uma cópia do parecer desse município seja enviado a este Conselho Estadual de Educação. Se, todavia, ela optar pela instância estadual, que este Conselho encaminhe uma cópia do parecer para o Conselho Municipal de Educação, fortalecendo, assim, o regime de colaboração.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 22 de novembro de 2010.

SEBASTIÃO VALDEMIR MOURÃO

Relator e Presidente da CEB

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE



PARECER Nº 0522/2010

Responde à consulta sobre carga horária mínima diária a ser cumprida na educação infantil.

I – RELATÓRIO

O Superintendente Regional da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, Senhor Washington Nogueira Gomes, encaminhou processo ao CEE, sob o nº 10488456-8, consultando sobre a ‘carga horária mínima diária a ser cumprida na educação infantil, vez que tanto os representantes da coordenação pedagógica quanto os diretores das 21(vinte e uma) unidades escolares da CNEC vêm demonstrando insegurança com relação à questão em tela.’

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Ao examinar a LDB quanto à carga horária a ser cumprida nos estabelecimentos de ensino, consta-se que a legislação foi suficientemente clara com relação aos níveis fundamental e médio (Artigo 24, Inciso 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 aos exames finais, quando houver” e mais precisa ainda quando particulariza no Artigo 34 a jornada escolar no ensino fundamental que “incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e que este ensino “será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Artigo 34, § 2º).

Por outro lado, no que se refere à educação infantil, na LDB, a preocupação maior desloca-se para o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Artigo 29). Não houve uma definição quanto à carga horária dessa etapa como ocor-



reu com as etapas seguintes. Os Pareceres do CNE tanto o nº 05/97 como o nº 12/97, após a promulgação da LDB, trataram de esclarecer questões sobre carga horária, hora, hora-aula, dias letivos etc., mas não agregaram considerações a respeito de carga horária para a educação infantil.

Diante da imprecisão da lei ou porque se entendia à época não ser necessário dar ênfase a esse aspecto da organização do ensino nessa etapa da educação básica, a definição de carga horária para a oferta da educação infantil ficou à mercê das determinações dos próprios sistemas ou redes de ensino, variando de acordo com as interpretações dos gestores ou das condições físicas, materiais ou funcionais existentes. A garantia de um patamar mínimo de carga horária e da qualidade do ensino ofertado dependia exclusivamente da importância e valorização dada a essa etapa pelas esferas públicas ou privadas.

Atualmente é inegável a importância que essa etapa tem para o desenvolvimento integral da criança, e como pré-requisito para a redução de muitos outros problemas de aprendizagem e socialização verificados nos anos iniciais do ensino fundamental, e mecanismo que ‘promove a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência na infância’ (Resolução CNE/CEB nº 05/2010). Trata-se de um direito assegurar um tempo de permanência mínimo na escola a milhares de crianças que, talvez, tenham somente esta oportunidade na vida de uma escolarização formal.

A luta permanente de educadores e movimentos sociais diversos pela garantia da oferta de qualidade e pela crescente ampliação da cobertura em educação infantil foi, em grande parte, responsável pelas novas diretrizes curriculares nacionais dessa etapa. Nestas diretrizes, a nosso ver, foi estabelecida de forma clara o que até então se apresentava como indefinido em relação à carga horária a ser cumprida na educação infantil. O Artigo 5º da Resolução supracitada e seu parágrafo 6º não deixam dúvidas quanto à jornada diária que deve ser assegurada às crianças matriculadas em classes de educação infantil, senão vejamos:



Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 6º É considerada Educação Infantil em **tempo parcial**, a jornada de, **no mínimo, quatro horas diárias** e, **em tempo integral**, a jornada com duração igual ou superior a **sete horas diárias**, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (grifo nosso)

É fato que a LDB ainda não sofreu as devidas alterações para se adequar às novas conquistas e aos avanços que a realidade educacional vem sedimentando e ao longo de sua implementação, embora tramitem desde 2007/2009 os Projetos de Lei do Senado (nº 54) e da Câmara (nº 280) respectivamente com essa finalidade, entre outras. No âmbito deste CEE já se encontra em processo de discussão a revisão da Resolução nº 361/2000, a fim de responder às mudanças que as resoluções nacionais já introduziram na legislação vigente.

III – VOTO DA RELATORA

Por tudo o que acima foi exposto e analisado, responde-se ao Superintendente Regional da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC – CE/MA/PI, senhor Washington Nogueira Gomes, que a carga horária mínima diária a ser cumprida na oferta da educação infantil, para uma jornada de tempo parcial é de 4 (quatro) horas. Havendo possibilidade de ofertar uma jornada integral, esta deverá ser cumprida com uma duração igual ou superior a 7 (sete) horas, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009.

Para além da carga horária mínima ou integral, atenção especial e redobrada deve ser dada à proposta pedagógica da educação infantil



cujo objetivo é o de “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. A carga horária, parcial ou ampliada, somente poderá significar um item fundamental da organização da oferta de educação infantil, se esse tempo for comprometido com a implementação de uma proposta pedagógica de qualidade, instrumento a serviço do desenvolvimento integral da criança.

IV – CONCLUSÃO DA CÂMARA

Processo aprovado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

Sala das Sessões da Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, em Fortaleza, aos 22 de novembro de 2010.

NOHEMY REZENDE IBANEZ

Relatora

SEBASTIÃO VALDEMIR MOURÃO

Presidente da CEB

EDGAR LINHARES LIMA

Presidente do CEE

PRESIDENTES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1965 A 2012

Antônio Filgueiras Lima
José Teixeira de Freitas
Jorgelito Cals de Oliveira
Francisco Emando Uchôa Lima
Maria Antonieta Cals de Oliveira
Cláudio Martins
Jerson Braga Vieira da Fonseca
José Denizard Macêdo de Alcântara
José Rosa Abreu Vale
Marcondes Rosa de Sousa
Guaraciara Barros Leal
Edgar Linhares Lima

SECRETÁRIOS EXECUTIVOS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1965 A 2012

José Fontenele de Meneses
Lúcia Maria Beserra Veras
Maria Arivan de Holanda Lucena
Maria Lucy Gadelha
Maria Zélia Delgado Perdigão de Figueiredo Correia
Raimunda Aurila Maia Freire



CONSELHEIROS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1965 A 2012

Ada Pimentel Gomes F. Vieira	Francisco Olavo Silva Colares
Antônio Colaço Martins	Francisco Sadoc de Araújo
Antônio Cruz Vasques	Francisco Assis Bezerra da Cunha
Antônio Filgueiras Lima	Gilberto Soares Sampaio
Antônio Girão Barroso	Guaraciara Barros Leal
André Viana Camurça	Henry de Holanda Campos
Alberto Nepomuceno de Oliveira	Hugo de Gouveia Soares Pereira
Alúcio Cavalcante	Hugo Frota Magalhães Porto
Álvaro Melo Filho	Iranita Maria de Almeida Sá
Angélica Monteiro	Itala Quezado Sampaio
Ana Maria Iório Dias	Jayme Alencar de Oliveira
Ana Maria Nogueira Cruz	Jerson Braga Vieira da Fonseca
Boanerges Cisne de Farias Saboia	João Arquimedes Bastos Pereira
Carlos Alberto Barbosa de Castro	Joaquim de Figueiredo Correia
Cláudio Régis de Lima Quixadá	Joaquim Lobo de Macêdo
Cláudio Martins	Jorgelito Cals de Oliveira
Cybelle Pompeu de Sousa Brasil	José Batista de Lima
Dário Batista Moreno	José Caminha Alencar Araripe
Edgar Linhares Lima	José Carlos Parente
Ednilton Gomes Soarez	José Denizard M. de Alcântara
Eduardo Diathay B. de Menezes	José Hortêncio de Medeiros
Francisco Araújo	José Lúcio Ferreira de Melo
Francisco de Assis Fernandes Bastos	José Maria Bandeira Barbosa
Francisco de Assis Mendes Goes	José Maria de Oliveira Lucena
Francisco Ernando Uchoa Lima	José Marcelo Faria Lima
Francisco Holanda Montenegro	José Milton de Cerqueira
Francisco Ferreira Lima	José Nelson Arruda Filho
Francisco Leunam Gomes	José Reinaldo Teixeira



CONSELHEIROS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1965 A 2012 (continuação)

José Rosa Abreu Vale	Marta Cordeiro Fernandes Vieira
José Teodoro Soares	Meirecele Calíope Leitinho
José Thênio Bezerra Veras	Nohemy Rezende Ibanez
Lindalva Pereira Carmo	Odilon Aguiar Filho
Lirêda Facó	Odilon Gonzaga Braveza
Luíz Marques de Oliveira	Orozimbo Leão de Carvalho Neto
Luiza de Teodoro Vieira	Paulo Airton Araújo
Manoel Lemos de Amorim	Paulo Elpidio de Menezes Neto
Marcondes Rosa de Sousa	Raimunda Aurila Maia Freire
Maria Antonieta Cals de Oliveira	Regina Maria Holanda Amorim
Maria Antoniêta R. de Castro Andrade	Roberto Sérgio Farias de Sousa
Maria Eudes Bezerra Veras	Rosa Catarina N. Guimarães
Maria Ivoni Pereira de Sá	Rui Anastácio B. Filgueiras Lima
Maria de Jesus Araújo Ribeiro	Samuel Brasileiro Filho
Maria Lúcia Lopes Dallago	Sebastião Teoberto M. Landim
Maria Luiza Barbosa Chaves	Sebastião Valdemir Mourão
Maria Luzia Alves Jesuíno	Selene Maria Penaforte Silveira
Maria Neli Sobreira de Oliveira	Silas José de Paula
Maria Olindina Saraiva Câmara	Tália Fausta F. Morais Pinheiro
Maria Palmira Soares de Mesquita	Thaís da Costa Ribeiro Mendonça
Maria Sara Esmeraldo Cabral	Vicente de Paula M. Santos Lima
Mariano Rocha Matos	Viliberto Cavalcante Porto

*Se você mudar sua maneira de pensar,
talvez possa mudar sua vida.*

Claire Safran



Esta obra foi composta em Minion Pro
processada em CTP e impressa em papel off-set
linha d'água 70g. Impressão e acabamento na
Premius Editora, em Fortaleza-CE, abril de 2013.