

# CADERNO PEDAGÓGICO

**CADERNO PEDAGÓGICO** é uma publicação do Departamento de Educação da UNIVATES - Centro Universitário, que tem por objetivo divulgar o conhecimento e proporcionar reflexões sobre o processo educacional por meio da apresentação de textos legais ou não, atividades metodológicas, relatos de pesquisa e atividades desenvolvidas pelo corpo docente e discente da Instituição, a fim de subsidiar os acadêmicos e profissionais da educação.

## EDUCAÇÃO: ATOS LEGAIS DA ESFERA FEDERAL

Norma Lai von Mühlen Einlof

Organizadora

ISSN1516-6600

Caderno Pedagógico	Lajeado	n. 4	p.1 - 259	Setembro 2000
--------------------	---------	------	-----------	---------------



**Centro Universitário UNIVATES**

**Reitor:** Prof. Ney José Lazzari

**Vice-Reitor:** Prof. Roque Danilo Bersch

**Pró-Reitora de Ensino:** Prof<sup>ª</sup>. Renate Schreiner

**Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão:** Prof<sup>ª</sup>. Ivete K. Huppel

**Pró-Reitor Administrativo:** Prof. Eloni Salvi

**Coordenação da Univates Editora:** Beatris Chemin

**Editoração:** Cristiano Lenz e Viviane Berner

**Capa:** Vera Regina Theves Sulzbach

Ficha catalográfica

CADERNO PEDAGÓGICO/UNIVATES - Centro Universitário, n. 4, 2000.

- Lajeado: UNIVATES, 2000.

Irregular

ISSN 1516-6600

1. Educação - Legislação I. Educação: textos legais II. Einloft, Norma Lai von Mühlen (org.)

CDU 37

Bibliotecária: Maria de Lourdes Rhod



Rua Avelino Tallini, 171 - Cx. Postal 155

Bairro Universitário

CEP 95900-000 Lajeado-RS

Fone: (51) 748-5000 Fax: (51) 710-2944

E-mail [editora@univates.br](mailto:editora@univates.br) Web [www.univates.br](http://www.univates.br)

Tiragem : 500 exemplares

Copyright : Fundação Alto Taquari de Ensino Superior -FATES

## APRESENTAÇÃO

A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, confere à União, Estados, Distrito Federal e Municípios funções normativas do âmbito de seus sistemas. Cabe, no entanto, à União responder pela função normativa de caráter geral, a ser desempenhada conforme o caso, pelo Ministério da Educação e Cultura ou pelo Conselho Nacional de Educação.

Foram reunidas nesta edição do **Caderno Pedagógico** atos legais emanados da esfera federal que normatizam e orientam a implantação do regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estes documentos legais resguardam a unidade nacional em termos de educação, cabendo aos demais sistemas completar a legislação, conforme estabelecido pela L.D.B. Desta forma, fica resguardada, também, a diversidade dos sistemas de ensino.

Assim, esta publicação busca contribuir com os profissionais da educação, para que, a partir do estudo dos documentos legais e debate sobre seu conteúdo, possam elaborar para seus estabelecimentos de ensino propostas educacionais que garantam um processo educativo de qualidade e uma melhoria constante deste processo. Desejamos, também, que na construção do projeto educativo de cada escola sejam garantidos o acesso e a permanência dos educandos a uma educação democrática, justa, que privilegie no seu cotidiano o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver.



## Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995

*Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.*

**Art. 1º** Os artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passam a vigorar com a seguinte redação:

**“Art. 6º** O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino de velar pelo cumprimento das leis que o regem”.

§ 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem.

§ 2º Os conselheiros exercem função de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte, diárias e jetons de presença a serem fixados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 3º O ensino militar será regulado por lei especial.

§ 4º (VETADO).

**Art. 7º** O Conselho Nacional de Educação, composto pela Câmara de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da Educação Nacional.

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;

b) manifestar-se sobre questões que abrangam mais de um nível ou modalidade de ensino;

c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;

d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;

e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;

f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

g) elaborar seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 2º O Conselho Nacional de Educação reunir-se-á ordinariamente a cada dois meses, e suas Câmaras, mensalmente e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 3º O Conselho Nacional de Educação será presidido por um de seus membros, eleito por seus pares, para mandato de dois anos, vedada a reeleição imediata.

§ 4º O Ministro de Estado da Educação e do Desporto presidirá as sessões a que comparecer.

**Art. 8º** A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental e, na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República.

§ 1º A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da

sociedade civil relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados.

§ 2º Para a Câmara de Educação Básica, a consulta envolverá necessariamente indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal.

§ 3º Para a Câmara de Educação Superior, a consulta envolverá necessariamente indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.

§ 4º A indicação a ser feita por entidades e segmentos da sociedade civil deverá incidir sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura.

§ 5º Na escolha dos nomes que comporão as Câmaras, o Presidente da República levará em conta a necessidade de estarem representadas todas as regiões do País e as diversas modalidades de ensino, de acordo com a especificidade de cada colegiado.

§ 6º Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das Câmaras a cada dois anos, sendo que, quando da Constituição do Conselho, metade de seus membros serão nomeados com mandato de dois anos.

§ 7º Cada Câmara será presidida por um conselheiro, escolhido por seus pares, vedada a escolha do membro nato, para mandato de um ano, permitida uma única reeleição imediata.

**Art. 9º** As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

§ 1º São atribuições da Câmara da Educação Básica:

a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;

b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionadas na alínea anterior;

c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;

d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução no âmbito de sua atuação;

e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica;

f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação;

g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica.

§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:

a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;

b) oferecer sugestões para elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução no âmbito de sua atuação;

c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos da graduação;

d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;

e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;

f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino;

g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos;



h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior;

i) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior.

§ 3º As atribuições constantes das alíneas “d”, “e” e “f” do parágrafo anterior poderão ser delegadas, em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal.

§ 4º O recredenciamento a que se refere a alínea “e” do § 2º deste artigo poderá incluir determinação para a desativação de cursos e habilitações.

**Art. 2º** As deliberações e os pronunciamentos do Conselho Pleno e das Câmaras deverão ser homologados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

**Art. 3º** Com vista ao disposto na letra “e” do § 2º do artigo 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o “caput” incluirão necessariamente a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.

§ 2º O Ministério da Educação e do Desporto divulgará, anualmente, o resultado das avaliações referidas no “caput” deste artigo, inclusive dos exames previstos no parágrafo anterior, informando o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados.

§ 3º A realização de exame referido no § 1º deste artigo é condição prévia para obtenção do diploma, mas constará do histórico escolar de cada aluno apenas o registro da data em que a ele se submeteu.

§ 4º Os resultados individuais obtidos pelos alunos examinados não serão computados para sua aprovação, mas constarão de documentos

específicos emitidos pelo Ministério da Educação e do Desporto a serem fornecidos exclusivamente a cada aluno.

§ 5º A divulgação dos resultados dos exames, para fins diversos do instituído neste artigo, implicará responsabilidade para o agente, na forma de legislação pertinente.

§ 6º O aluno poderá, sempre que julgar conveniente, submeter-se a novo exame, nos anos subseqüentes, fazendo jus a novo documento específico.

§ 7º A introdução dos exames nacionais como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação será efetuada gradativamente, a partir do ano seguinte à publicação da presente Lei, cabendo ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto determinar os cursos a serem avaliados.

**Art. 4º** Os resultados das avaliações referidas no § 1º do artigo 2º serão também utilizados, pelo Ministério da Educação e do Desporto, para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes.

**Art. 5º** São revogadas todas as atribuições e competências do Conselho Federal de Educação, previstas em Lei.

**Art. 6º** São extintos os mandatos dos membros do Conselho Federal de Educação, devendo o Ministério da Educação e do Desporto exercer as atribuições e competências do Conselho Nacional de Educação, até a instalação deste.

**Parágrafo único.** No prazo de noventa dias, a partir da publicação desta Lei, o Poder Executivo adotará as providências necessárias para a instalação do Conselho.

**Art. 7º** São convalidados os atos praticados com base na Medida Provisória nº 1.126, de 20 de setembro de 1995, e os processos em andamento no Conselho Federal de Educação quando de sua extinção serão decididos a partir da instalação do Conselho Nacional de Educação, desde que requerido pela parte interessada, no prazo de trinta dias, a contar da vigência deste Lei.

**Art. 8º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 9º** Revogam-se as disposições em contrário.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO - Presidente da República  
Paulo Renato Souza

D.O.U., Edição Extra, 25/11/95 p. 19257



**PORTARIA Nº 1.496, de 06 de dezembro de 1995**

**Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições legais, resolve:

**Art. 1º** Instituir o Dia Nacional do Censo Educacional com o objetivo de ressaltar a importância do censo para o planejamento da educação no País.

**Art. 2º** Fixar a última quarta-feira do mês de março, em cada ano, como o Dia Nacional do Censo Educacional.

**Art. 3º** Todos os estabelecimentos de ensino do país responderão, nesse dia, aos questionários utilizados pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais de Educação para o levantamento de dados do Censo Educacional.

**Art. 4º** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Paulo Renato Souza



## DECRETO Nº 2.208, de 17 de abril de 1997

*Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV da Constituição, decreta:

**Art. 1º** A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas:

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

**Art. 2º** A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

**Art. 3º** A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

**Art. 4º** A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

**Art. 5º** A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

**Parágrafo único.** As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

**Art. 6º** A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá Diretrizes Curriculares Nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e



estabelecerão seus currículos básicos, em que constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

§ 1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

**Art. 7º** Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

**Parágrafo único.** Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o "caput", o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

**Art. 8º** Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplina, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições

credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

**Art. 9º** As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

**Parágrafo único.** Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o "caput" serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

**Art. 10.** Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão de diploma de Tecnólogo.

**Art. 11.** Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

**Parágrafo único.** O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

**Art. 12.** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO - Presidente da República

Paulo Renato de Souza

D.O.U., 18/04/97 - Seção 1 - p. 7760

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**PARECER Nº 5/97 - aprovado em 07 de maio de 1997**  
**PROPOSTA DE REGULAMENTAÇÃO DA LEI 9.394/96**

***I - RELATÓRIO***

**HISTÓRICO**

**1 INTRODUÇÃO**

Promulgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", em obediência ao disposto no artigo 22, inciso XXIV, da Constituição da República Federativa do Brasil, o referido diploma legal, além de manter as competências fixadas na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação e lhe atribuiu competências, ampliou-lhes as responsabilidades, no artigo 9º, §1º, ao determinar que, na estrutura educacional da União, houvesse "um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão". Em outro dispositivo, no artigo 90, a mesma lei estabeleceu, verbis:

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

É norma o surgimento de dúvidas, quando da ocorrência de alterações tão significativas quanto as geradas com a implantação do novo regime, ora instituído. Aliás, muitas destas previsíveis dúvidas já estão chegando a este Colegiado, a partir dos Conselhos Estaduais de Educação (órgãos normativos das diversas unidades da Federação), universidades, instituições isoladas de ensino, Secretarias de Estado da Educação, Secretarias e Conselhos Municipais de Educação.

Desde janeiro último, esta Câmara de Educação optou por estabelecer agenda de trabalho delimitando objetivos que deveriam balizar os estudos da nova LDB. Foi decidida, então, a constituição interna de quatro grupos de estudo, cada um formado por três Conselheiros, para estudar e propor linhas de interpretação e regulamentação da Lei, visando à orientação dos sistemas de ensino. Cada grupo teve a tarefa da análise de partes específicas, além da reflexão comum sobre os dispositivos mais abrangentes da Lei. Entretanto, mesmo considerando o estabelecimento de tal esquema de trabalho, foi sentida a necessidade de um pronunciamento imediato, capaz de dirimir desde logo algumas indagações mais prementes, principalmente no tocante à pronta aplicabilidade de determinadas inovações contidas no instrumento legal em exame. Foi assim que se deu a aprovação do Parecer nº 01, de 26 de fevereiro de 1997, sobre a vigência de regimentos escolares, idades limites para exames supletivos, sistemas municipais de ensino, dias letivos e carga horária anual, recuperação e educação a distância.

Depois do pronunciamento acima citado, foi sentida a conveniência de nova manifestação da Câmara de Educação Básica do CNE, que se ocupasse de uma orientação mais ampla dos sistemas e mesmo das instituições de ensino interessadas, a respeito de dispositivo sobre o qual ainda pudesse estar pairando alguma dúvida. Foi quando o relator recebeu, do ilustre presidente do CEB, Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, a incumbência de elaborar a minuta de um estudo a ser debatido pelos nobres membros do Colegiado. É o que significa esta proposta que, se julgada adequada, se constituirá em parecer interpretativo da lei no que se refere à educação básica.

## **2 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

(Artigos 8º a 20)

Verifica-se, como saudável inovação, na Lei nº 9.394, a possibilidade de instituição dos sistemas municipais de educação, com competência e delimitação de área de abrangência, bem como disposição que veda sua atuação em níveis mais elevados, antes que os inferiores tenham sido amplamente atendidos. A tônica é de descentralização, com responsabilidades bem definidas. A Lei deixa claro, portanto, que nenhum sistema municipal poderá oferecer outras etapas de ensino sem

que tenha oferecido, antes, "educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridades, o ensino fundamental e substantiva ampliação da educação infantil". O artigo 11, inciso V, além de enfatizar a responsabilidade dos municípios nas etapas mencionadas (educação infantil e ensino fundamental), ainda define, sem sombra de dúvida, que, mesmo depois de atendidas plenamente as referidas etapas, a eventual atuação nas seguintes (ensino médio e superior), só será admitida com "recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino". Deste modo, a atuação acima do ensino fundamental, ainda quando atendidas, neste, todas as necessidades, e mais as da educação infantil, só será admitida com recursos acima dos 25% de responsabilidade de cada município". Pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, durante dez anos, nos termos do artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias e, a partir de 01 de janeiro de 1997, de acordo com a Lei nº 9.424, de dezembro de 1996, os Estados e os Municípios deverão aplicar no mínimo sessenta por cento de seus recursos vinculados na manutenção do ensino fundamental público. Os municípios que, atualmente, estiverem oferecendo ensino médio ou superior não estarão obrigados a deixar de fazê-lo, em razão de possível não atendimento pleno da demanda de educação infantil ou de ensino fundamental, desde que as despesas correspondentes sejam orçadas e efetivadas com recursos acima dos vinculados constitucionalmente à manutenção e ao desenvolvimento do ensino prioritário do sistema.

A Lei estabelece dois níveis na educação escolar: o da educação básica, constituída de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e o da educação superior. Educação infantil, sem maior atenção nas "Diretrizes e Bases" anteriores, passa a merecer "ênfase especial", integra a educação básica, deve observar normas próprias e se constituir em compromisso dos sistemas municipais, ao lado do ensino fundamental, sendo facultativo para os Estados. A distribuição de competências dos sistemas de ensino nas etapas mencionadas está suficientemente clara e não parece, portanto, demandar maiores esclarecimentos.

A disposição que permite aos municípios se organizarem imediatamente em sistemas de ensino também lhes assegura o direito à opção de permanecerem vinculados aos respectivos sistemas estaduais. Entretanto, mesmo na hipótese da organização autorizada na lei, haverá

de decorrer prazo indispensável à formulação das leis municipais correspondentes, incluídas alterações da lei orgânica, quando for o caso. Os municípios também poderão se constituir em sistema único, congregando-se com o Estado respectivo. Contudo é preciso lembrar que as atuais vinculações aos correspondentes sistemas estaduais de ensino deverão ser mantidas, até que a completa organização, segundo a abertura presente na Lei, tenha ocorrido na jurisdição de cada um deles e até que a decisão do município tenha sido comunicada ao respectivo Conselho Estadual de Educação. Dentro de sua liberdade para "organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino", os municípios observarão as "políticas e planos educacionais da União e dos Estados" respectivos (artigo 11, inciso I).

### **3 SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA**

#### **3.1 Disposições gerais**

(Artigos 22 a 28)

Na Lei, todo o Capítulo III do Título V se ocupa da educação básica, começando pelas "Disposições Gerais", comuns aos ensinos fundamental e médio. A opção permitida às escolas de se organizarem em séries anuais ou períodos semestrais, como também em ciclos, por alternância de períodos de estudos, por grupos não-seriados e até por formas diversas das listadas na Lei (artigo 23), significa uma ampla e inovadora abertura assegurada às instituições de ensino, desde que observadas as normas curriculares e os demais dispositivos da legislação. Aliás, essa abertura se amplia com a autoridade deferida às escolas, que poderão reclassificar alunos, ao recebê-los por transferência de outros estabelecimentos situados no território nacional e mesmo os provenientes do exterior. Trata-se, entre outras, de mais uma atribuição delegada às instituições de ensino para o exercício responsável de suas competências, devendo constar, fundamentadamente, de sua proposta pedagógica e ser explicitada nos respectivos regimentos.

A organização em séries anuais ou períodos já é familiar aos nossos sistemas de ensino e às escolas.

A flexibilidade é um dos principais mecanismos da Lei. Fundada no princípio da autonomia escolar, favorece a inserção da população nos

programas de escolarização básica. Exige regulamentação dos sistemas para assegurar a qualidade do ensino.

Sobre calendários escolares, é mantido o que já se permitia na lei anterior. Em outras palavras, é admitido o planejamento das atividades letivas em períodos que independem do ano civil, recomendado, sempre que possível, o atendimento das conveniências de ordem climática, econômica ou outras que justifiquem a medida, sem redução da carga de 800 horas anuais. Este dispositivo deverá beneficiar, de modo especial, o ensino ministrado na zona rural.

Inovação importante aumentou o ano letivo para 200 dias de trabalho efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando previstos no calendário escolar. É um avanço que reitera o Brasil da situação de país em que o ano escolar era dos menores. Também é novo o aumento da carga horária mínima para 800 horas anuais. É de se ressaltar que o dispositivo legal (art. 24, inciso I) se refere às horas e não **horas-aula** a serem cumpridas nos ensinos fundamental e médio. Certamente, serão levantadas dúvidas quanto à correta interpretação dos dispositivos que tratam desta questão.

O artigo 12, inciso III da LDB e o artigo 13, inciso V, falam em **horas-aula** programadas, que deverão ser rigorosamente cumpridas pela escola e pelo professor. Já o artigo 24, inciso I obriga a 800 horas por ano e o inciso V do mesmo artigo fala em horas letivas. O artigo 34 exige o mínimo de quatro horas diárias, no ensino fundamental. Ora, como ensinam os doutos sobre a interpretação das leis, nenhuma palavra ou expressão existe na forma legal sem uma razão específica. Deste modo, pode ser entendido que, quando o texto se refere a hora, pura e simplesmente, trata do período de 60 minutos. Portanto, quando obriga ao mínimo de "oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar", a lei está se referindo a 800 horas de 60 minutos, ou seja, um total anual de 48.000 minutos. Quando, observado o mesmo raciocínio, dispõe que a "jornada escolar no ensino fundamental é de 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula", está explicando que se trata de 240 minutos diários, no mínimo, ressalvada a situação dos cursos noturnos e outras formas mencionadas no artigo 34, §2º, quando é admitida carga horária menor, desde que cumpridas as 800 horas anuais.

Ao mencionar a obrigatoriedade da ministração das horas-aula, a Lei está exigindo (artigos 12, inciso 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 ministradas 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.

Uma outra abertura a ser assinalada (artigo 24, inciso III), é a que permite, “nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série” inserção em seus regimentos da possibilidade de formas de “progressão parcial”, observadas as normas do respectivo sistema de ensino, preservada a “seqüência do currículo”. O dispositivo viabiliza a promoção ao período (série) seguinte, na forma do regimento, obedecida a norma que o sistema estabelecer.

Também não é nova a possibilidade da organização de classes, independente de séries ou períodos, para agrupamento de alunos com equivalentes níveis de aproveitamento, visando ao “ensino de língua estrangeira, artes ou outros componentes curriculares”. (artigo 24, inciso IV).

A verificação do rendimento escolar permanece, como nem poderia deixar de ser, sob a responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no regimento escolar e observadas as diretrizes da Lei, que incluem avaliação contínua e cumulativa; além da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do ano sobre os de provas ou exames finais, quando adotados. É admitida



a aceleração de estudos, para alunos com atraso escolar, bem como o avanço em cursos e séries mediante verificação do aprendizado, além do aproveitamento de estudos anteriores concluídos com êxito (artigo 24, inciso V).

Os estudos de recuperação continuam obrigatórios, e a escola deverá deslocar a preferência dos mesmos para o decurso do ano letivo. Antes, eram obrigatórios entre os anos ou períodos letivos regulares. Esta mudança aperfeiçoa o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de curso enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes. Há conteúdos nos quais certos conhecimentos se revelam muito importantes para a aquisição de outros com eles relacionados. A busca da recuperação paralela se constitui em instrumento muito útil nesse processo (artigo 24, inciso V, alínea "e"). Aos alunos que, a despeito dos estudos paralelos de recuperação, ainda permanecem com dificuldades, a escola poderá voltar a oferecê-los depois de concluído o ano ou o período letivo regular, por atores e instrumentos previstos na proposta pedagógica e no regimento escolar. A Lei, ao mesmo tempo em que valoriza a frequência, reafirma, através de mecanismo de reclassificação, de aceleração de estudos e de avanços progressivos, o propósito de eliminar, gradualmente, as distorções idade/série, geradas no âmago da cultura da reprovação. Entretanto, é oportuno observar que a verificação do rendimento escolar, tal como tratada, não inclui a frequência como parte desse procedimento. A lei anterior (Lei nº 5.692/71) determina que a verificação do rendimento escolar ficaria "na forma regimental", a cargo dos estabelecimentos, compreendendo "a avaliação do aproveitamento" e a "apuração da assiduidade". A "verificação do rendimento" era, pois, um composto de dois aspectos a serem considerados concomitantemente: aproveitamento e assiduidade. Este entendimento é substituído pelo que separa "verificação de rendimento" e "controle da frequência". A verificação se dá por meio dos instrumentos próprios, busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades visando à sua recuperação. O controle da frequência contabiliza a presença do aluno nas atividades escolares programadas, das quais está obrigado a participar de pelo menos 75% do total da carga horária prevista. Deste modo, a insuficiência revelada na aprendizagem pode ser objeto de correção pelos processos de recuperação a serem

previstos no regimento escolar. As faltas, não. A Lei fixa a exigência de um mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, considerando o "total de horas letivas para aprovação". O aluno tem o direito de faltar até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do referido total. Se ultrapassar esse limite, estará reprovado no período letivo correspondente. A frequência de que trata a Lei passa a ser apurada, agora, sobre o total da carga horária do período letivo, não mais sobre a carga específica de cada componente curricular, como dispunha a lei anterior.

Claramente, a Lei dirime qualquer dúvida relativa à responsabilidade para a expedição de históricos escolares, declarações de conclusão de série, certificados ou diplomas de conclusão de curso, tudo com as especificações próprias. A atribuição é da escola, à qual o texto credita confiança, não fazendo qualquer menção à necessidade de participação direta do poder público na autenticação de tais documentos, por intermédio de inspetores escolares ou por qualquer outra forma. Para resumir, documentos para certificação de situação escolar são da exclusiva responsabilidade da escola, na forma regimental que estabelecer e com os dados que garantam a perfeita informação a ser contida em cada documento.

Inovação importante atribui aos órgãos normativos dos sistemas (Conselho de Educação, dos Estados e dos Municípios), a responsabilidade pelo estabelecimento de relação adequada entre o número de alunos e o professor, em sala de aula. A sensatez está em reconhecer que cada sistema haverá de dispor dos dados mais apropriados à definição desses parâmetros, em cada uma das etapas consideradas e nas modalidades correspondentes (art. 25). No Parecer nº 03/97, que teve como relator o ilustre Conselheiro João Monlevade, este Conselho apontou números concernentes à referida relação, ao tratar das diretrizes para remuneração do magistério, nas escolas públicas. Tais números podem ser utilizados como referência, quando os sistemas examinarem o assunto.

A Lei trata de uma base comum nacional na composição dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Caberá à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação "deliberar sobre Diretrizes Curriculares", a partir de propostas oferecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, nelas definidas, é claro, e essa base comum nacional, por sua vez a ser complementada com uma parte diversificada,

capaz de atender às condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional. Essa diversificação haverá de ser feita pelos órgãos normativos dos sistemas e, principalmente, pelas próprias instituições de ensino, à luz do interesse da demanda em cada uma (art. 26). Além desse complemento curricular (parte diversificada), o legislador impôs (art. 27), tanto nas finalidades como sob a forma de diretrizes, objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos, visto que abrangem a base comum nacional e a diversificação, ou seja, não de natureza ético/social. Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Abrangem formação de atitudes, preparação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas.

Sobre o assunto, estudos estão em andamento neste Colegiado visando à definição da base comum nacional e da especificação dos conteúdos definidos em lei, genericamente, como “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”, além do ensino da arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A tais componentes curriculares, somam-se a “educação física, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”, e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Existe indagação referente ao dispositivo que torna facultativa a educação física nos cursos noturnos. Pergunta-se se a faculdade de optar assegurada na Lei é para o aluno ou para a escola. Certamente, à escola caberá decidir se deseja oferecer educação física em cursos que funcionem no horário noturno (artigo 26 §3º). E, ainda que o faça, ao aluno será facultado optar por não frequentar tais atividades, se esta for a sua vontade. Nunca será demais enfatizar que somente serão computados, nas oitocentas horas de que fala a Lei, os componentes a que o aluno esteja obrigado, nelas não se incluindo, por exemplo, a educação física nos cursos noturnos e o ensino religioso.

A figura da dependência não aparece expressamente no texto da nova LDB, porque agora não mais se consagra o bloco seriado como forma privilegiada de organização curricular, ainda que, evidentemente,

ele seja admitido. E a dependência é recurso característico de tal organização. O aluno é promovido à série seguinte com dependência de aprovação em componentes em que não tenha demonstrado aproveitamento.

Nos estabelecimentos que optarem pelo regime seriado ou "progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo"... (art. 24, III), o que viabiliza a dependência, desde que a escola assim decida. E note-se que, diferentemente da legislação anterior, também o número dos conteúdos a serem admitidos nessa progressão parcial fica a critério de cada instituição de ensino, na forma por que dispuser o respectivo regimento escolar.

Entre as dúvidas chegadas a este Conselho, tem estado a indagação sobre regimentos escolares. A quem incumbiria a sua aprovação? É evidente que a cada escola caberá elaborar o próprio regimento, como expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, respeitadas as normas e diretrizes do respectivo sistema.

### **3.2 Sobre a Educação Infantil**

(Artigos 29 a 31)

A educação infantil, no novo diploma legal, passou a merecer atenção mais definida, como etapa inicial da educação básica. Dada a sua importância e peculiaridade, haverá de merecer diretrizes educacionais em nível nacional e normas próprias elaboradas pelo sistema ao qual pertencer, razão por que não é tratada de modo mais minudente nestas definições preliminares. Sua integração no respectivo sistema de ensino será feita em um prazo de três anos, a contar da publicação da nova LDB (artigo 89).

### **3.3 Sobre o Ensino Fundamental**

(Artigos 32 a 34)

Especificamente no ensino fundamental, a lei permite aos sistemas seu desdobramento em ciclos. A possibilidade visa ao atendimento de uma certa diferenciação no conjunto dos oito anos

mínimos de duração dessa fase de estudos. Por exemplo, a diferença entre a metodologia e os procedimentos recomendáveis nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, via de regra com professora única polivalente, em comparação com as séries posteriores, pode recomendar a distinção das duas fases em ciclos (artigo 32, §1º). Sistemas há nos quais tem sido experimentada a organização dos estudos com observância de critérios outros. O dispositivo abre, portanto, espaço para diferentes modos de organização.

“Progressão continuada” é outra porta aberta na nova visão criada pela lei sob exame, nas escolas que adotarem a “promoção regular por série”. Usada de forma criteriosa, seguindo as normas a serem estabelecidas pelos sistemas de ensino, a disposição legal mencionada pode ensejar a formulação de novos e criativos procedimentos, capazes de concorrer para a minimização dos problemas de evasão e repetência, quase sempre relacionados com a conduta, comum nas escolas, de “tratamento igual aos desiguais”.

Em princípio, o ensino fundamental será presencial. A ressalva feita na Lei se refere a situações emergenciais, quando a exigência poderá, contingencialmente, receber tratamento diferente. Deve ficar entendido, contudo, que a definição das condições em que essas “situações emergenciais” serão assim consideradas, caberá aos sistemas de ensino onde venham a ocorrer, pelo pronunciamento específico de seus órgãos normativos.

Quanto à obrigatoriedade de quatro horas de ‘trabalho efetivo em sala de aula’ (artigo 34), a própria Lei ressalva as situações do ensino noturno e a da estruturação de “formas de organização alternativas”, que a própria Lei autorize. É preciso que se considere, no entanto, a necessidade da observância mínima dos duzentos dias letivos e das oitocentas horas de trabalho escolar efetivo, quando cursos noturnos forem organizados com a carga horária diária inferior a quatro horas. Neste caso, o ano (ou período) letivo haverá de ser estendido para alcançar o mínimo de oitocentas horas.

### **3.4 Sobre o Ensino Médio**

(Artigos 35 e 36)

No tocante ao ensino médio, também se aplicam as informações anteriores, relativas aos estudos em curso neste Colegiado, para a definição das diretrizes curriculares. Conseqüentemente, a base comum nacional, a ser observada em cada nível do ensino básico, visará ao "domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna", ao conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e ao "domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania", para usar os precisos termos da própria LDB (artigo 36, §2º).

Muito provavelmente, se pode antecipar a dúvida que será levantada nos sistemas de ensino e nas instituições que os integram quanto à forma a ser adotada, visando ao "domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia".

O ensino médio, "atendida a formação geral do educando", poderá ser orientado para "o exercício das profissões técnicas"(artigo 36, § 2º).

O assunto se integra na definição das diretrizes curriculares e na fixação da "base comum nacional", em processo de formulação nesta Câmara.

### **3.5 Sobre a educação de Jovens e Adultos**

(Artigos 37 e 38)

Para os alunos que "não tiverem acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental na idade própria", a nova LDB passa a denominar "educação de jovens e adultos" o que a Lei nº 5.692/71 chamava de "ensino supletivo". Assim, ao definir as formas de concretização dessa educação para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, volta a falar em "cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular". A conclusão evidente é que a expressão da lei anterior não foi revogada. Foi mantida como forma alternativa para nomear uma mesma modalidade (art. 38).

A novidade mais expressiva, no capítulo, é a baixa para 15 e 18 anos de idade dos limites anteriormente fixados em 18 e 21 anos, para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos em nível de ensino fundamental ou médio, respectivamente. Daí decorre que, quando se tratar de cursos supletivos com avaliação no processo, os alunos neles matriculados poderão concluir os correspondentes estudos quando atingirem as idades agora definidas para os níveis considerados (artigo 38). Aos sistemas de ensino incumbirá a definição da estrutura e duração dos cursos supletivos, a forma dos permitidos e a gratuidade, quando oferecidos pelo Poder Público. Cumpre lembrar que a garantia de oferta, pelo Poder Público, do ensino gratuito (art. 4º) e o direito público supletivo (art. 5º) se aplicam plenamente aos jovens e adultos, na etapa do ensino fundamental.

Também é nova a explicitação da possibilidade de certificação, por instituições de ensino, mediante exames próprios, de habilidades e conhecimentos obtidos informalmente. Normas para que tais certificações ocorram deverão ser baixadas pelos sistemas de ensino correspondentes, de modo a se oferecerem as garantias indispensáveis à qualidade de formação a que jovens e adultos têm direito.

Na educação de jovens e adultos, o Poder Público, nos municípios e, "supletivamente", pela ação do Estado e da União, deverá "prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos, insuficientemente escolarizados". (art. 87, § 3º, inciso II).

### **3.6 Sobre a Educação Profissional**

(Artigos 39 a 42)

Como já foi referido anteriormente, a Lei 9.394/96 reduz a dois os níveis de educação escolar: o da educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e médio), e educação superior. Apresenta a educação profissional como modalidade de ensino articulada com esses níveis, embora a admita, como habilitação profissional, "nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional", como dispõe o artigo 36, § 4º. É relevante verificar que a educação profissional se faz presente na lei geral da educação nacional, em capítulo próprio, embora de forma bastante sucinta, o que indica tanto a sua importância no quadro geral da educação brasileira, quanto a necessidade de sua

regulamentação específica. É o que vem de ocorrer com a publicação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que "Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996".

O artigo 6º, inciso I, do decreto citado estabelece que o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá "diretrizes curriculares nacionais" a serem adotadas "por área profissional". Entretanto, até que tal medida tenha sido efetuada, permanece o que está definido e aprovado, ou seja, as habilitações profissionais implantadas com base no Parecer nº 45/72, devidamente reconhecidas, continuam a ter validade nacional, incluídas as já aprovadas ou as que venham a sê-lo pelo CNE.

### **3.7 Sobre a Educação Especial**

(Artigos 58 a 60)

Os possíveis impactos relativos a este assunto referem-se ao fato de a educação especial ocupar, também, um capítulo próprio, que a conceitua como modalidade de educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino "para educandos portadores de necessidades especiais". Considerando-se a delimitação dos sistemas de ensino na lei, assim como as suas atribuições, os sistemas estaduais e, particularmente, os municípios deverão estruturar-se para oferecer esta modalidade de educação de forma condizente com o que prescreve a legislação. Atualmente, são esparsas e incipientes as ofertas nesta área. O próprio Sistema Federal de Ensino deverá articular-se com os demais sistemas para viabilizar ações que possam produzir resultados mais imediatos. Ou seja, será necessária uma definição clara da política de atendimento, conforme prevê o parágrafo único do artigo 60, pelos três entes federativos.

A grande inovação na nova Lei, em relação ao tema, é a explicitação da idéia de educação especial esvaziada do estigma de marginalização. Trata-se de uma entre as várias modalidades de educação escolar. Na Lei nº 4.024/61, o Título X era denominado "Da Educação de Excepcionais". Na Lei nº 5.692/71, o artigo 9º referia-se aos alunos que apresentassem "deficiências físicas ou mentais". Agora, o capítulo que trata da matéria tem como título "Da Educação Especial" e



abrange todos os “educandos portadores de necessidades especiais”, incluídos os superdotados.

### **3.8 Sobre os profissionais da Educação**

(Artigos 61 a 67)

O capítulo da Lei sobre a formação dos profissionais da educação refere-se a todos os níveis. No que concerne aos professores destinados ao ensino básico, é de se destacar que a Lei generaliza a obrigatoriedade do preparo em nível superior e na licenciatura plena. Como se vê, nenhuma referência é feita à “licenciatura de curta duração”, donde se conclui que a mesma deixará de existir na estrutura do ensino superior voltado para o exercício do magistério. Quanto à formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, é admitido seu preparo, em nível médio, na modalidade Normal (artigo 62). Embora o artigo 87, §4º disponha que, ao final da Década da Educação, todo o pessoal docente deverá ter curso superior, a norma específica (artigo 62) se sobrepõe à de caráter geral.

Outra inovação aparece com a criação da possibilidade do oferecimento de formação pedagógica para os portadores de diplomas de nível superior que queiram se dedicar ao magistério na educação básica (artigo 63, inciso II). Sobre o assunto, atendendo a uma solicitação do senhor Ministro da Educação e do Desporto, este Conselho aprovou Resolução submetida a homologação por parte daquela ilustre autoridade.

Ponto a ser destacado, também, é o contido no artigo 63, que introduz os “institutos superiores de educação”, destinados ao oferecimento de “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”, a ser regulamentado pela Câmara do Ensino Superior.

### **3.9 Sobre Disposições Gerais**

(Artigos 61 a 67)

É de se destacar, entre os dispositivos de natureza geral, a questão do ensino a distância, a ser ministrado exclusivamente em

instituições “credenciadas pela União”, embora a lei admita a competência dos sistemas de ensino para baixar normas quanto à produção, ao controle e à avaliação de programas neste particular. Tudo ficará, portanto, na dependência de normas definidoras das condições para o credenciamento de que fala a Lei. O credenciamento atribuído à União será inicialmente concedido às organizações que pretendam deflagrar o processo em cada sistema de ensino. Longe de ser um obstáculo, a medida visa à valorização e à credibilidade dos envolvidos no processo. A importância da via do ensino a distância recomenda a necessidade de sua normatização com toda a urgência possível (artigo 80).

Dispositivo importante está contido no parágrafo 2º do artigo 80, que trata da regulamentação dos “requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância”. Por certo, a credibilidade desta modalidade de ensino e da certificação dos estudos empreendidos por esta via repousará, em grande medida, na forma da avaliação de seus resultados. Daí a importância da sua regulamentação, em vias de vir a público.

É preciso lembrar, contudo, que os projetos de ensino a distância atualmente existentes, em particular os de ensino fundamental e médio, foram aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação, com base no artigo 25, parágrafo 2º ou no artigo 64, da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (ou em normas próprias de cada sistema), uma vez que a legislação anterior era omissa com relação a essa estratégia de ensino. A LDB inovou também, como já foi dito, ao determinar o credenciamento para tal tipo de ensino efetivado pela União. Isso, certamente, implicará revisão de procedimentos e projetos anteriormente aprovados em âmbito regional. Considerando que o ano de 1997 é de transição, é necessário que esses projetos aprovados no regime anterior, e em andamento, tenham garantida a sua continuidade, até que as novas normas sejam definidas e os sistemas possam a elas adaptar-se. Dessa forma, os projetos de educação a distância aprovados com base no parágrafo 2º do artigo 25 ou no artigo 64 da Lei nº 5.692/71, ou em normas específicas dos Conselhos de Educação das unidades federadas, com base no artigo 24 da mesma Lei, podem continuar funcionando, no ano de 1997, até que a União defina as regras para essa estratégia de ensino, com as adaptações necessárias a serem promovidas pelos sistemas de ensino.

É mantida a possibilidade da autorização dos cursos ou instituições em caráter experimental, indispensável como opção para a busca de novas soluções educacionais, mediante ciência e avaliação dos respectivos sistemas (artigo 81).

### **3.10 Sobre Disposições Transitórias**

(Artigos 87 a 92)

Merecem destaque especial, neste trabalho de esclarecimento de possíveis dúvidas, no Título IX, os dispositivos a seguir considerados.

O artigo 87, que institui a Década da Educação, "a iniciar-se um ano a partir da publicação" da Lei (23 de dezembro de 1996), trata também do Plano Nacional da Educação, de competência da União e a ser encaminhado à aprovação do Congresso Nacional, até dezembro de 1997. O PNE envolve responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto, assessorado pelo Conselho Nacional de Educação. Mas não se cingirá a estes dois órgãos. Haverá de receber, e é imprescindível que isto ocorra, a preciosa contribuição de Estados e Municípios, através de seus Conselhos e Secretarias de Educação, bem como das múltiplas entidades interessadas no aperfeiçoamento da educação brasileira, aí convocadas as universidades e demais instituições de ensino, as entidades de classe, associações de dirigentes educacionais e todos quantos possam concorrer para elaboração de um plano adequado às necessidades do país.

Outro dispositivo a merecer enfoque é o que trata do recenseamento dos educandos para o ensino fundamental, "com especial atenção para o grupos de sete a quatorze e de quinze e dezesseis anos de idade"( §§1º e 2º). O §3º dispõe que a cada município e, "supletivamente", ao Estado e à União, estará afeto o dever de "matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir de seis anos, no ensino fundamental". A autorização legal é das que devem ser aplicadas imediatamente.

Sabidamente, no artigo 88, a lei estabeleceu prazo amplo para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios "adaptem sua legislação educacional e de ensino" às disposições do novo regime. Tal prazo será de um ano, a partir da data de publicação da lei. Por seu turno, as instituições educacionais "adaptarão seus estatutos e

regimentos” aos dispositivos da LDB e “as normas dos respectivos sistemas de ensino, no prazo por estes estabelecido”. Tudo aponta, desse modo, na direção do ano de 1998, quando a organização do ensino segundo o novo regime haverá de estar sendo adotada pelos estabelecimentos de ensino. Isto porque, até lá, certamente os sistemas respectivos já terão baixado as normas indispensáveis. Ficam ressalvados, obviamente, os prazos maiores definidos na própria Lei, como é o caso, para exemplificar, do concedido para integração de creches e pré-escolas existentes nos respectivos sistemas de ensino, que é de 3 anos (artigo 89), ou o prazo estabelecido para que as universidades cumpram o que determina o artigo 52, incisos II e III, fixado em oito anos (artigo 88, §2º).

Finalmente, vale ressaltar, mais uma vez, a atribuição que a nova Lei confere a este Conselho para resolver as “questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se instituiu”, por pronunciamento próprio ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária”(artigo 90).

Neste texto, foi perseguido o objetivo de estabelecer definições, na tentativa de antecipação quanto às dúvidas mais previsíveis. O documento foi elaborado de maneira aberta, para ser considerado, preliminarmente, com os ilustres representantes dos Conselhos Estaduais de Educação, em reunião ocorrida nos dias 07 e 08 de abril passado, em Brasília. Na ocasião, contribuições muito oportunas foram recolhidas da larga experiência dos integrantes daqueles colegiados e incorporadas a este Parecer para o seu aperfeiçoamento.

Certamente, os esclarecimentos aqui prestados não esgotarão as dúvidas que ainda serão levantadas em cada sistema. Daí a conveniência de que, com apoio no mesmo artigo 90, já tantas vezes invocado, seja delegada competência aos órgãos normativos dos sistemas, para que eles mesmos esclareçam dúvidas surgidas na área das respectivas jurisdições, não elucidadas neste parecer.

Antes de concluir, será oportuno fazer uma reflexão sobre uma pergunta que tem sido formulada com freqüência, partida de vários dos sistemas de ensino: Que razão teria levado o legislador a não mencionar, expressamente, os “Conselhos Estaduais de Educação” (ou Conselhos Municipais), como os “órgãos normativos” dos respectivos sistemas,

embora presente a expressão em vários dos trechos da LDB? Segundo explicação que o Relator teve oportunidade de ouvir do próprio Senador Darcy Ribeiro, de saudosa memória, a aparente omissão teve como única preocupação a não interferência da Diretriz Federal na autonomia das entidades federadas, estaduais ou municipais. Entretanto, curiosamente, já a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, ao regulamentar a Emenda Constitucional nº 14/96 e criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, em um reconhecimento tácito dos Conselhos Estaduais de Educação como esses órgãos normativos de cada unidade da Federação, assim considerados e consolidados, determinou que o controle social do Fundo deveria ser feito por CONSELHOS, em âmbito Federal, Estadual e Municipal, nos quais um dos integrantes será um representante do Conselho Nacional de Educação (no nível de cada Estado), sem falar na obrigatoriedade de inclusão de um representante dos Conselhos Municipais de Educação nos Conselhos de Controle do Fundo, nos Municípios onde eles existirem. E é bom lembrar que a Lei nº 9.424 é posterior à LDB.

## ***II - VOTO DO RELATOR***

À luz das considerações desenvolvidas, o Relator é por que este Parecer seja considerado normativo e, como tal, se constitua em instrumento de interpretação preliminar da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com respeito a disposições contidas na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, relativas ao nível de sua responsabilidade.

Fica delegada competência aos órgãos normativos dos sistemas para dirimir dúvidas não resolvidas neste Parecer, relativas à operacionalização do novo regime, nas respectivas áreas de jurisdição, no período de transição.

Este Conselho permanece aberto à formulação de consultas sobre questões que os sistemas julguem por bem propor-lhe, tudo conforme a competência que lhe atribuem o artigo 90 da Lei nº 9.394/96 e os artigos 7º, alínea "f" e 9º, §1º, alínea "g", da Lei nº 9.131/95.

Brasília-DF, em de maio de 1997.

(a) Ulysses de Oliveira Panisset - Relator

***III - DECISÃO DA CÂMARA***

A Câmara da Educação Básica acompanha o Voto do Relator.

Sala de Sessões, em de maio de 1997

(a) Carlos Roberto Jamil Cury - Presidente

Hermengarda Alves Ludke - Presidente

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**PARECER Nº 12/97 - aprovado em 08 de outubro de 1997**  
**ESCLARECE DÚVIDAS SOBRE A LEI Nº 9394/96 - em**  
**complemento ao Parecer CNE Nº 05/97**

***I - RELATÓRIO***

**1 INTRODUÇÃO**

O Parecer CEB nº 05/97, aprovado em 07 de maio de 1997, teve o propósito de oferecer à comunidade educacional envolvida com educação básica os esclarecimentos preliminares sobre a aplicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1997. O pronunciamento da Câmara de Educação Básica foi formulado em obediência ao art. 90 da referida lei, visando dar solução às "questões suscitadas entre o regimento e o que se instituiu" com a nova lei.

Na conclusão daquele Parecer, tivemos oportunidade de deixar clara a disponibilidade do Conselho Nacional de Educação para seguir no exame de novas consultas eventualmente surgidas, por ser natural o levantamento de questões a respeito de norma legal como Lei nº 9.394/96, que tão significativas mudanças introduziu nas diretrizes e bases da educação nacional.

Em resposta a esse estímulo à continuidade do estudo e à busca de respostas para novas "questões suscitadas", incluindo um ou dois questionamentos relativos ao próprio Parecer nº 05/97, indagações chegaram a este Colegiado, com origem em diversos órgãos e entidades, entre os quais o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, Conselho Estadual de Educação da Bahia, Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, Escola Técnica Federal de Pelotas, Universidade Federal de Goiás, Conselho Municipal de Educação de Carazinho, Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Prefeitura Municipal

da Cidade do Rio de Janeiro, Sindicato de Professores de São Paulo, além de consultas formuladas por diferentes pessoas, individualmente.

Por determinação do Presidente da CEB, coube a este relator dar curso ao trabalho anteriormente iniciado (Parecer CEB nº 05/97), ainda com base no art. 90 da nova LDB.

Considerando que há dúvidas com origem em mais de uma das fontes acima listadas, optamos por abordá-las por sua natureza, em lugar de fazê-lo a partir das entidades em que foram formuladas.

## 2 QUESTÕES SUSCITADAS

### 2.1 Estudos de Recuperação.

O art. 24, inciso V, alínea "c" da LDB mantém, como na anterior, a "**obrigatoriedade de estudos de recuperação**". Difere da lei revogada quando determina sejam os mesmos proporcionados "**de preferência paralelos ao período letivo**" e assinalando, como antes, sua destinação aos alunos "**de baixo rendimento escolar**". Na Lei nº 5.692/71, os estudos de recuperação, embora obrigatórios, o eram "**entre os períodos letivos regulares**".

Alguns aspectos precisam ser ressaltados, no exame do dispositivo focalizado, em face de dúvidas levantadas a respeito.

Primeiro, a compreensão de que tais estudos deverão ser "disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos", a partir de suas propostas pedagógicas. Vale dizer, a fixação das normas relativas à matéria é da competência expressa de cada escola.

Em segundo lugar, o simples oferecimento de tais estudos, paralelamente ao período letivo regular, não significará o correto cumprimento da norma legal referida. É indispensável que os envolvidos sejam alvo de reavaliação, também paralela, a ser prevista nessas normas regimentais. Em se tratando de alunos com "**baixo rendimento**", só a reavaliação permitirá saber se terá acontecido a recuperação pretendida. E, constatada essa recuperação, dela haverá de decorrer a revisão dos resultados anteriormente anotados nos registros escolares, como estímulo ao compromisso com o processo. Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, em que esta - a avaliação - é o instrumento indispensável para permitir que se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados.



Sem prolongar demais o assunto, é importante assinalar, na nova Lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, em que há um claro rompimento com a ultrapassada "cultura de reprovação". O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando - "pleno desenvolvimento" - em que notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação a ser feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento.

É bom acrescentar que a recuperação paralela não impede a oportunidade, também ao final do ano ou período letivo, se a escola assim dispuser em seu regimento.

Para concluir este tópico, cabe acrescentar que o tempo destinado a estudos de recuperação não poderá ser computado no mínimo das oitocentas horas anuais que a lei determina, por não se tratar de atividade a que todos os alunos estão obrigados.

## **2.2 Duração do ano letivo**

A questão, neste particular, tem sido sobre a obrigatoriedade dos 200 (duzentos) dias letivos e sobre a possibilidade de não serem os mesmos observados desde que cumpridas as 800(oitocentas) ou mais horas que a lei estipula. Argumenta-se, para exemplificar, que uma escola cujo calendário estabelecesse 5 horas de trabalho escolar por dia em 5 dias de cada semana, ao longo de 180 dias totalizaria 900 horas anuais. Neste caso, alega-se que a solução encontraria amparo no art. 24, inciso I da LDB, em que a ênfase estaria colocada "nas horas anuais mínimas de trabalho escolar e não nos 200 dias", estes tratados apenas como "uma referência para escolas que trabalham com o mínimo de quatro horas por dia".

O argumento não encontra respaldo no dispositivo invocado. Vejamos o que ele registra:

Art. 24 - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizado de acordo com as seguintes regras comuns.

I - a **carga horária mínima anual** será de oitocentas horas, **distribuídas por um mínimo de duzentos dias** de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado a exame finais, quando houver (todos os grifos do relator).

A exigência do dispositivo é biunívoca e, portanto, não coloca ênfase em apenas um dos parâmetros. A lei obriga a uma "carga horária mínima anual de oitocentas horas", mas determina sejam elas "distribuídas por um mínimo de duzentos dias". Portanto, mínimo de oitocentas horas ao longo de pelo menos duzentos dias, por ano. Aliás, já no Parecer CEB nº 05/97, o relator entende haver deixado esclarecida qualquer dúvida a respeito. No item 3.1, quinto parágrafo, está dito que o aumento do ano letivo para um mínimo de 200 dias (era um mínimo de 180, na lei anterior) "significou importante inovação", acrescentando tratar-se de um avanço "que retira o Brasil da situação de país onde o ano escolar era dos menores".

Portanto, não há como fugir deste entendimento: o legislador optou por aumentar a carga horária anual, no ensino regular, para um mínimo de oitocentas horas que serão **totalizadas em um mínimo de duzentos dias por ano**. Sobre isto, **não há ambigüidade**. Apenas projetos autorizados com base no art. 81 (cursos experimentais) poderão ser objeto de tratamentos diferenciados. Quanto aos **cursos noturnos**, a matéria está sendo objeto de estudo particularizado no CNE. Oportunamente merecerá pronunciamento específico.

### 2.3 Ensino religioso e carga horária mínima

Também se tem perguntado se o ensino religioso é computado para a **totalização do mínimo de oitocentas horas** e a resposta é não, por um motivo fácil de ser explicado. **Carga horária mínima** é aquela a que todos os alunos estão obrigados. Desde o art. 210, §1º da Constituição Federal está definido: "O ensino religioso de **matrícula facultativa** (grifo do relator) constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental." O art. 33 da Lei nº 9.394/96, com a nova redação que lhe deu a Lei nº 9.415/97, de 22 de julho de 1997, como não poderia deixar de ser, embora regulamentando o dispositivo constitucional mencionado, o faz mantendo facultativa a matrícula. Ora, se o aluno pode optar por freqüentar, ou não, a referida disciplina, haverá

quem optará por não fazê-lo. E quem decidir terá menos de oitocentas horas por ano, na hipótese de a escola se ater ao mínimo exigido por lei, o que o art. 24, inciso I não admite.

#### 2.4 Apuração de freqüência no ensino básico

Respeitável questionamento nos foi endereçado, relativo à interpretação contida no Parecer CEB nº 05/97, quanto ao inciso IV do art. da LDB, que trata da exigência do ensino presencial.

O Parecer mencionado lembra que cada aluno estará obrigado à freqüência de pelo menos **75% do total das aulas dadas**, nos termos da lei.

Argumenta-se, em contraposição a este entendimento, que, sendo assim, um aluno poderia decidir não comparecer a todas as aulas de um determinado conteúdo e, ainda assim, lograr aprovação.

A hipótese é aparentemente absurda. Entretanto, *ad argumentandum tantum*, admitamos que seja possível e que o aluno, mesmo sem ir às aulas, digamos, de Matemática, consiga as notas, conceitos ou créditos necessários para a aprovação. Pela Lei, deverá ser promovido, uma vez que o inciso I do art. 24 - não o Parecer CEB nº 05/97 - dispõe que "o controle da freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, **exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação** (grifado)'.

A lei anterior - Lei nº 5.692/71 - dispunha, em seu art. 14, §3º, que ter-se-ia como aprovado, quanto à assiduidade, "o aluno de freqüência igual ou superior a 75% **na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade**"(grifado). Se o legislador houvesse pretendido manter o critério, teria simplesmente repetido os termos ora transcritos. Optou, no entanto, por adotar como referência o "total de horas letivas", nelas somadas, conseqüentemente, as horas ministradas em todos os conteúdos. E quanto ao aluno da hipótese (o que decidisse faltar a todas as aulas de Matemática), certamente seria alvo da atenção dos serviços de acompanhamento pedagógico da escola, muito antes de haver consumado a infreqüência imaginada.

### 2.5 Cursos e exames supletivos

No item 3.5 do Parecer CEB nº 05/97, nos ocupamos de oferecer à comunidade educacional a leitura da CEB para o art. 38, §1º da LDB. Ainda assim, percebemos que falta um pouco mais de luz sobre o dispositivo. Voltemos à Lei:

**Art. 38** - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos.

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos'.

Onde poderia haver a dúvida? Na identificação da lei quanto à idade mínima para a conclusão de curso supletivo? Se este é o caso, vale observar que, ao baixar para 15 e 18 anos as idades mínimas para a realização de exames na modalidade considerada, "no nível de conclusão do ensino" fundamental ou médio respectivamente, a lei autoriza-nos a entender que os mesmos mínimos haverão de aplicar-se à conclusão dos cursos.

Esta é a interpretação do CNE, nos termos do art. 90 da LDB, já declarada no Parecer 05/97.

Ainda neste campo, há compreensível preocupação, em mais de um Conselho Estadual de Educação, com a possibilidade que a lei abriu, ao reduzir a exigência da idade mínima para alguém se habilitar como Auxiliar de Enfermagem, pela via supletiva, sem a maturidade suficiente para o exercício de tal atividade. A preocupação procede e, com certeza, recomenda a abertura de um diálogo com os Conselhos de Enfermagem (Federal ou Regionais), visando à discussão do problema que, é claro, também diz respeito àqueles órgãos. Isso até que o assunto venha a merecer regulamentação definitiva, à luz das novas normas sobre a educação profissional.

Outra questão envolve a inclusão, ou não, de língua estrangeira no elenco dos conteúdos a serem considerados nos cursos e exames supletivos.

O mesmo art. 38, ao tratar desses cursos e exames, define "que compreenderão a base nacional comum". Por seu turno o art. 26, *caput*,

que trata dos currículos do ensino fundamental e médio, determina sejam eles constituídos de “uma base nacional comum, a ser complementada (...) por uma parte diversificada”. No §4º do mesmo artigo, a Lei dispõe que “Na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna (...)”.

Ora, se os cursos e exames supletivos “compreenderão a base nacional comum” (art. 38, caput) e se a língua estrangeira moderna não integra esse núcleo, e sim a parte diversificada (art. 26, §4º), não há como fugir à conclusão: nos cursos e exames supletivos, a lei não obriga a inclusão de língua estrangeira moderna, mesmo considerada a grande importância, nos dias de hoje, de tão útil instrumento de comunicação.

### 2.6 A delegação aos Conselhos Municipais de Educação

Parece ainda persistir alguma dúvida, nesse particular. Antes, na Lei nº 5.692/71, art. 71, os Conselhos Estaduais estavam expressamente autorizados a “**delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizassem nos Municípios onde houvesse condições para tanto**”. É preciso acrescentar que a lei apenas previa os sistemas Federal, Estaduais e do Distrito Federal.

O art. 1º da Constituição Federal estabelece, como um de seus princípios fundamentais, a união indissolúvel dos entes federativos, aí incluídos os municípios. O art. 18, ao tratar da organização do estado, volta a se referir a tais entes, a serem organizados “todos autônomos”, nos termos dispostos na CF. No art. 30, que relaciona as competências dos municípios, entre elas, no inciso VI, inclui “manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado programas de educação pré-escolar e do ensino fundamental”.

A LDB, por seu turno, veio regulamentar a instituição dos sistemas municipais de educação (art. 8º). Ainda, em artigos subsequentes, estão delimitadas as competências de cada um desses sistemas: Federal (art. 16), Estaduais e do Distrito Federal (art. 17) e Municipais (art. 18). Isto posto, é de se entender que, tendo os municípios as competências que a Lei lhes outorga, não há que se falar em “delegação de competências” a não ser as que lhes são inerentes. Mesmo porque, somente na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, cuja vigência foi mantida no art. 92 da Lei nº 9.394/96, existe a hipótese

da delegação; no entanto, se refere a atribuições da Câmara do Ensino Superior deste Conselho. O art. 9º, §3º da referida Lei nº 9.131/95 admite: "As atribuições constantes das alíneas "d", e "e" e "f" do parágrafo anterior (§2º) poderão ser delegadas, em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal". Vê-se, pois, que, quando há a intenção da delegação, esta deve vir claramente definida no texto legal. Assim, competências dos Conselhos Estaduais de Educação devem ser por eles exercidas, cabendo aos sistemas municipais exercitar as que a Lei lhes confere. E é bom lembrar que, dentro das possibilidades que a lei assegura, de um município optar por manter-se integrado ao respectivo Sistema Estadual de Educação (art. 11, parágrafo único), a este caberá exercer as competências de que trata o art. 11.

### **2.7 A dependência**

O art. 15 da Lei nº 5.692/71 admitia que, "**no regime seriado, a partir da 7ª série**", o aluno viesse a ser matriculado "**com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividades de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo**".

Na nova lei, não há referência a este regime. Entretanto, no art. 24, inciso III se lê: "nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento pode admitir formas de progressão parcial, **desde que preservada a seqüência do currículo** (grifado), observadas as normas do respectivo Sistema de Ensino".

É claro, portanto, que entre essas "**formas de progressão parcial**" é admitida a figura da "dependência" da lei anterior, com a observação de que, agora, não se fala em limitação de "uma ou duas disciplinas". A regra será a estabelecida no regimento escolar e "nas normas do respectivo Sistema de Ensino".

### **2.8 Campo de ação dos municípios**

O art. 211 da Constituição Federal, com a nova redação que lhe foi dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, dispõe, sabiamente, em seu §2º: "Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil". A Lei nº 9.394/96, no art. 11, inciso V, determina, verbis:

**Art. 11.** Os municípios incumbir-se-ão:

V - oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, **permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados** pela Constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino“(grifos do relator).”

O Parecer CEB nº 05/97, ao abordar a matéria, logo no primeiro parágrafo, sob título 2, enfatiza a importância da definição constitucional e da Lei específica, ao não deixar qualquer dúvida quanto à prioridade de atuação dos municípios (ensino fundamental e educação infantil). Portanto, o Parecer não inova, e nem poderia fazê-lo. Apenas busca explicitar a lei. Quando nele se afirma que a atuação em outros níveis só será admitida “quando atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados”, está apenas repetindo o art. 11, inciso V. E há uma clara razão para isto. É que não bastará apenas construir uma rede que possa atender a toda a demanda por educação infantil e ensino fundamental. É necessário dar seqüência ao trabalho, aperfeiçoando o serviço educacional oferecido, melhorando-lhe a qualidade, remunerando de forma mais adequada os professores e demais integrantes do sistema. Daí a necessidade de só serem usados recursos acima dos vinculados (25%) para a “atuação em outros níveis de ensino”.

Assim, a afirmação contida em uma das consultas, de que a posição do Parecer 05/97 estaria refletindo “uma tendência federal em tolher a ação municipal nos dispositivos legais e normativos” será, no mínimo, uma leitura equivocada da nossa análise e interpretação, ainda mais quando é acrescentado que a reflexão vem do argumento da “incapacidade dos municípios desenvolverem verticalmente o ensino”. Não é esta a visão do relator e, seguramente, não é também a do Conselho Nacional de Educação, por sua Câmara do Ensino Básico, razão por que, na matéria, não cabe reanálise do texto anteriormente aprovado.

## 2.9 Reclassificação

A novidade tem gerado alguma preocupação pelo temor da inadequada utilização do disposto no art. 23, §1º da Lei. Há quem propugne mesmo, nas colocações endereçadas ao CNE, pela formulação

de “uma norma federal, com um mínimo de amarração sobre o assunto (...) tendo em vista a possibilidade de fraudes”.

Compreende-se o receio, mas trata-se de prerrogativa que se insere no rol das competências que o art. 23 atribui à escola. Aos sistemas caberá, certamente, estarem atentos ao acompanhamento do exercício dessa reclassificação, agindo quando alguma distorção for detectada.

### **2.10 Garantia de gratuidade para jovens e adultos**

Voltando ao “ensino supletivo” (a lei usa “jovens e adultos” e “supletivo”), é preciso elucidar uma dúvida que apareceu, em consulta de Conselho Estadual de Educação que, salvo melhor juízo, decorreu de leitura sem apoio no texto da lei. Há o entendimento de que, ao dispor, no art. 37, §1º, que “os sistemas assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar estudos na idade regular, oportunidade educacionais apropriadas”, estaria ocorrendo uma exorbitância, uma vez que a lei não poderia “obrigar o sistema a oferecer ensino gratuito, salvo no caso dos sistemas municipais, tolhidos, porém, pelo entendimento do Parecer nº 05/97”.

Torna-se difícil explicação para a razão da dúvida levantada. Em primeiro lugar, porque o Parecer 05/97 não oferece qualquer impedimento ao cumprimento do dispositivo. Em segundo lugar, porque a lei não somente pode como já obriga os sistemas a oferecerem o ensino supletivo gratuito, como claramente determina. O que é necessário levar em conta é que a obrigatoriedade, é óbvio, se dirige ao ensino público do sistema, tanto na rede municipal como na estadual. O que o dispositivo invocado fez foi apenas corrigir uma injustiça. A Constituição Federal impõe a obrigatoriedade do ensino fundamental e a sua gratuidade nas escolas públicas. O que está assegurado na Lei é esse direito também aos que já ultrapassaram a idade regular para cursá-lo.

Algumas outras questões sobre ensino supletivo se situam na inequívoca competência dos órgãos normativos de cada sistema, cabendo a eles regulamentá-las, no que couber.



### 2.11 Questões de natureza curricular

Muitas das dúvidas endereçadas ao CNE versam sobre currículos, principalmente com respeito à base nacional comum. A matéria está sendo trabalhada na Câmara da Educação Básica, tendo em conta sua complexidade, se o que se quer é o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais compatíveis com a nova visão preconizada na LDB. Para tanto, torna-se indispensável a formulação de um elaborado embasamento doutrinário, para o qual é recomendável a audiência das muitas entidades interessadas no assunto e capazes de oferecer sólida contribuição ao Colegiado.

Assim, questões como a posição da Educação Artística no currículo, a forma de inclusão de Filosofia e Sociologia no processo, a orientação dos sistemas de ensino e das escolas, quanto à sua participação na construção da parte diversificada da estrutura curricular, tudo isto estará devidamente clarificado quando o trabalho em curso na CEB for dado à luz. E quando isso acontecer, também virão as orientações quanto aos prazos devidamente compatíveis para que tudo seja transformado em prática no dia-a-dia das escolas. E, por falar em prazos, nunca será demais repetir que o prazo para que as escolas adaptem "seus estatutos e regimentos aos dispositivos" da nova Lei será o que os respectivos sistemas, por seus órgãos normativos, vierem a estabelecer (art. 88, §1º). Certamente, tais órgãos terão o bom senso de fixar os prazos em questão de forma perfeitamente exequível.

### CONCLUSÃO

Com certeza, ainda muitas outras dúvidas haverão de ser levantadas ao longo do processo de implantação do novo regime. O diálogo e a troca de experiências entre o CNE, os Conselhos Estaduais de Educação, os Conselhos Municipais, em que os sistemas de ensino neste nível forem criados, bem como com entidades da natureza do CONSED, da UNDIME e outras, resultará em construtivo e eficiente instrumento visando à identificação e à superação dos problemas que ainda ocorrerão no processo em curso.

***II - VOTO DO RELATOR***

À vista das considerações feitas, o relator é por que o presente Parecer seja constituído como complemento ao Parecer CEB nº 05/97, visando, nos termos do art. 90 da lei nº 9.394/96, a elucidar as novas dúvidas submetidas ao pronunciamento deste Conselho.

Brasília, 08 de outubro de 1997.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset - Relator

***III - DECISÃO DA CÂMARA***

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto do Relator.

Brasília, 08 de outubro de 1997.

Conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury - Presidente

Hermengarda Alves Ludke - Vice-Presidente

## **PORTARIA Nº 646, de 14 de maio de 1997**

*Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências.*

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e considerando o disposto nos arts. 39 a 42 e 88 da Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996, bem como o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, resolve:

**Art. 1º** A implantação do disposto nos arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, far-se-á, na rede federal da educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.

§1º As instituições federais de educação tecnológica - Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica - para dar cumprimento ao disposto no *caput* deste artigo, elaborarão um Plano de Implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos.

§2º Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais - CONDITEC-, das Escolas Agrotécnicas Federais - CONDAF -, das Escolas Técnicas das Universidades Federais - CONDETUF - e dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CONCEFET - e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC -, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional.

§3º O Grupo de Trabalho, baseado na avaliação do processo de implantação da reforma, indicará a necessidade de prorrogar o prazo inicial previsto no Plano de cada escola, que não poderá ser superior a 01 (um) ano.

**Art. 2º** O Plano de implantação deverá prever o incremento da matrícula na educação profissional, mediante a oferta de :

I - cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;

II - cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;

III - curso de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;

IV - disciplinas da parte diversificada do currículo do ensino médio, referentes à preparação para o trabalho;

V - cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

**Art. 3º** As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9.394/96.

**Art. 4º** O plano de implantação a que se refere o art. 1º deverá prever um incremento de vagas em relação às vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50%, no período de até 05 anos.

§1º O ingresso de novos alunos, a partir do ano letivo de 1998, dar-se-á de acordo com o disposto no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

§2º No cálculo do incremento das vagas previsto no *caput* deste artigo, considerar-se-á apenas a matrícula no ensino médio e nos cursos mencionados nos incisos I e II do artigo 2º.

**Art. 5º** Fica assegurado aos alunos das instituições federais de educação tecnológica, que iniciaram seus cursos técnicos no regime da Lei nº 5.692/71 e dos Pareceres que a regulamentam, inclusive os que ingressaram no ano de 1997, o direito de os concluírem pelo regime vigente no seu ingresso ou de optarem pelo regime estabelecido pela Lei nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97.

**Art. 6º** As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender às peculiaridades de sua localização e metodologia aplicadas a esse ensino.

**Art. 7º** A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municípios, dentre outros.

**Art. 8º** As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.

**Art. 9º** As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I - identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II - adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.

**Parágrafo único.** Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

**Art. 10.** As instituições federais de educação tecnológica serão credenciadas, mediante propostas específicas, para certificarem competências na área da educação profissional.

**Art. 11.** As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional, conforme previsto no art. nº 44 da Medida Provisória nº 1.549-29, de 15 de abril de 1997.

**Art. 12.** São mantidos os dispositivos do Parecer nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, bem como os demais pareceres que, baseados em sua doutrina, criaram habilitações profissionais de

nível técnico até a definição, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

**Art. 13.** São mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o art. 82 da Lei nº 9.394/96.

**Art. 14.** As instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, ao disposto na Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

**Art. 15.** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Paulo Renato Souza

Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial de 15 de maio de 1997, página 10.012, Seção 1.

## **PORTARIA Nº 859, de 25 de junho de 1997**

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e considerando o disposto no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como na Lei nº 9.424, de 24/12/96, regulamentada pelo Decreto nº 2.264, de 24/06/97, resolve:

**Art. 1º** Os coeficientes para a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério serão obtidos a partir dos dados apurados pelo Censo Educacional realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, em atendimento ao disposto no art. 208, §3º da Constituição Federal, e nos arts. 2º, §4º, e 6º, §2º, da Lei nº 9.424, de 24/12/96.

**Art. 2º** Para a distribuição dos recursos alocados ao Fundo serão consideradas exclusivamente as escolas públicas estaduais e municipais do ensino fundamental regular presencial.

§2º Considera-se escola pública municipal do ensino fundamental aquela cujo diretor(a) é nomeado(a) ou designado(a) por ato do Prefeito Municipal ou por quem detenha competência para tal fim.

**Art. 3º** Os Estados e respectivos Municípios poderão, até a data estabelecida a cada ano para a correções finais dos Dados do Censo Educacional, alterar as vinculações das escolas aos respectivos sistemas de ensino para enquadramento no processo de distribuição dos recursos do Fundo, desde que os mesmos formalizem a comunicação das alterações ao INEP, nos prazos estabelecidos.

**Art. 4º** Nos termos do disposto no art. 3º, §9º da Lei 9.424 de 24/12/96, ficarão a cargo dos Governadores e respectivos Prefeitos as questões pertinentes à transferência de recursos do Fundo correspondentes ao número de matrículas que o Estado ou o Município assumir, em decorrência de convênios celebrados entre si de acordo com o art. 211, §4º da Constituição Federal para a transferência de alunos, recursos humanos, materiais e encargos financeiros.

**Art. 5º** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Paulo Renato Souza

D.O.U., 28/07/97 - Seção 1 - página 16127.



**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**PARECER Nº 10/97 - aprovado em 03 de setembro de 1997**  
**DIRETRIZES PARA OS NOVOS PLANOS DE CARREIRA E**  
**REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO DOS ESTADOS, DO**  
**DISTRITO FEDERAL E DOS MUNICÍPIOS**

***I - RELATÓRIO***

**1 HISTÓRICO**

O Senhor Ministro do Estado da Educação e do Desporto, Doutor Paulo Renato Souza, encaminhou ao Senhor Presidente deste Conselho o aviso nº 337/MEC/GM, de 19/06/96, com o qual solicita o pronunciamento da Câmara de Educação Básica sobre projeto de diretrizes nacionais para a remuneração e carreira do magistério público.

O expediente, recebido em 20/06/96 e encaminhado a CEB/CNE, teve como relator o Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade, que, no fundamentado Parecer nº 2/97, publicado na Documenta nº 425, página 520, produziu metuculoso estudo acompanhado por Projeto de Resolução relativo à matéria, aprovado pela Câmara.

O processo foi encaminhado ao MEC, por intermédio do Senhor Secretário Executivo do CNE, com o Ofício CNE/CEB nº 187/97, de 11 de março de 1997, para apreciação nos termos do artigo 2º da Lei nº 9.131/95.

O expediente foi restituído ao Senhor Presidente deste Colegiado, pelo Aviso nº 178/MEC/GM, de 16 de abril de 1997, com solicitação de "reexame do Parecer e do conseqüente projeto de Resolução apresentado pela Câmara do Ensino Básico", à luz de todas as razões expostas no mencionado expediente.

Em razão do pedido de reconsideração do MEC, a Câmara de Educação Básica apreciou os argumentos do Ministro e de sua equipe técnica através de um grupo de estudos constituídos pelos Conselheiros

Almir de Souza, Regina Alcântara de Assis, Carlos Roberto Jamil Cury e João Antônio Cabral de Monlevade. Um novo texto foi proposto, conservando o essencial do anteprojeto da Resolução, que passou a distinguir princípios, diretrizes e recomendações, e foi reservado para as últimas a menção ao Piso Salarial Profissional e ao custo-aluno-qualidade, referenciados ao Plano Nacional de Educação. Este texto, submetido ao plenário da Câmara, recebeu emendas, contivesse diretrizes, e em uma Sessão em que se contou com a presença do Ministro da Educação, tomou seu formato de conteúdo definitivo, após divergências e consensos marcados com votos que definiram o pensamento da maioria. O presente texto do Parecer e da Resolução incorpora a contribuição final do Plenário da Câmara, nas Sessões de 2 e 3 do corrente mês de setembro.

## 2 MÉRITO

A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe "sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias", determina em seu art. 10, verbis:

**"Art. 10.** *Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão comprovar:*

*I - efetivo cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal;*

*II - a apresentação de Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de acordo com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, no prazo referido no artigo anterior".*

Esta determinação legal reformou o estudo que vinha sendo realizado visando ao estabelecimento das mencionadas diretrizes. Evidentemente, não se trata de decisão que deva ser adotada sem ampla discussão, sem o envolvimento das partes diretamente interessadas na formulação de tais normas. E esta ter sido colocada à disposição da Câmara, já anteriormente, quando o Conselheiro João Monlevade conduzia o estudo que culminou no Parecer 2/97 - CEB, de 24 de fevereiro de 1997, esse diálogo foi observado. E agora, quando da solicitação contida no Aviso nº 178/MEC/GM, mencionado anteriormente, novas tratativas foram entabuladas, até com a própria contribuição do

Senhor Ministro Paulo Renato de Souza, e tendo também em conta preocupações de entidades interessadas no assunto.

O presente estudo resulta do ponderado cotejo entre as múltiplas questões presentes em uma decisão desta natureza, que alcançará todo o território nacional e que, portanto, precisa ser adotada com os mais esmerados cuidados. Se, a despeito de toda a discussão anterior, a decisão adotada ainda incluiu dispositivos cuja aplicação resultaria em dificuldades insuperáveis, é indispensável que se reabra o diálogo e que haja transparente disposição para modificar o que a sensatez indique como medida necessária.

A exposição contida no Aviso Ministerial é longa e minuciosa, além de estar complementada por "Observações da Assessoria Técnica do MEC", tudo em consonância com o resultado de "consultas ao CONSED e à UNDIME", como o documento atesta. Os pontos objeto de preocupação e, conseqüentemente, do pedido de reexame abrangem os seguintes aspectos:

a) **Piso Salarial Nacional** - sob o fundamento de que o dispositivo constitucional contido no art. 206, inciso V estabelece, entre outros princípios, a "**valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional...**" (grifo do autor), o entendimento é o de que a Constituição remete a questão do piso à lei própria, no caso à LDB. Esta, por seu turno, ao abordar o assunto no artigo 67, atribui competência, neste particular, "explicitamente aos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais)", tornando tais entes federativos os responsáveis pela valorização dos profissionais da educação, entre outras medidas, "assegurando-lhes piso salarial profissional (...) nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público".

b) **Custo-aluno-qualidade** - também objeto das considerações em exame, foi tratado com a argumentação de não haver constado da proposta encaminhada à CEB/CNE em razão da inexistência, ainda, de estudos ou consultas indispensáveis à formulação de um projeto neste sentido. Daí, haverem sido consideradas prematuras quaisquer propostas a respeito.

Depois das reflexões que levaram o MEC ao estabelecimento do valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) para salário médio mínimo, uma vez implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério, a exposição esclarece que "os cálculos efetuados permitem ao Governo Federal assegurar uma complementação de recursos que garanta esse custo mínimo por aluno/ano no citado valor, para os Estados onde o efeito da redistribuição promovida pelo Fundo se tornar inferior ao mesmo. A conclusão é a de que "a remuneração média mensal de R\$ 300,00 como o menor valor nacional aplica-se apenas àqueles municípios que não coletam nenhum imposto, mas vivem tão somente de recursos transferidos".

Na seqüência do Aviso, o Projeto de Resolução aprovado com o Parecer nº 2/97 - CEB/CNE, já citado, é analisado em alguns de seus dispositivos, como o art. 1º, inciso I, alíneas "b", "d", "e" e "f", inciso III, inciso XVI, alínea "a" e "b". É enfatizado que a viabilidade da proposta do Ministério foi "baseada inteiramente em cálculos referentes ao ensino fundamental", assentada em "pressupostos muito específicos", cuja observância será básica para que as diretrizes consideradas se tornem exeqüíveis, na sua plenitude.

Por todas as razões expostas foi o que o Senhor Ministro solicitou o "reexame do Parecer e do conseqüente projeto de Resolução aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação".

Cumprindo ao relator declarar que todas as observações aqui referidas foram atentamente consideradas pelos membros da CEB que, por maioria, aprovaram as alterações necessárias, introduzidas no projeto de Resolução. Assim, a redação do projeto anterior sofreu acentuadas alterações, como se verificará depois de oportunas conversações das quais participaram o próprio titular da Pasta da Educação, juntamente com alguns de seus assessores mais próximos.

Uma análise da nova redação, artigo por artigo, revela as alterações de forma e conteúdo, introduzidas no texto para compatibilizá-lo com as ponderações mencionadas:

**Art. 1º** O artigo introdutório estabelece o fundamento legal da fixação das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério Público, pelo Conselho Nacional de Educação (artigos 9º e 10 da Lei nº 9.414/96).

**Art. 2º** Define os profissionais que integram a carreira do magistério nos sistemas de ensino público, pelo exercício da docência ou pelo oferecimento de suporte pedagógico a tal atividade, na direção ou

administração escolar, bem como no planejamento, na inspeção, na supervisão escolar ou orientação educacional.

**Art. 3º** Em sintonia com o artigo 67 da Lei nº 9.394/96, o dispositivo trata da forma de ingresso na carreira do magistério público, com a valorização dos profissionais da educação. Com este escopo, é dada ênfase à indispensabilidade do concurso público como instrumento de ingresso na carreira (*caput*); à importância docente como pré-requisito para o exercício de quaisquer das outras funções de magistério (§2º); e à ocasião em que deve ocorrer o estágio probatório, determinado na Lei (§3º).

**Art. 4º** A qualificação para o exercício da docência é abordada nos três incisos do *caput*, onde o ensino médio completo, na modalidade normal, é exigência mínima para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries (inciso I); o ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, é a qualificação mínima indispensável para a docência nas quatro últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio (inciso II); e a formação superior em áreas correspondentes, com a complementação pedagógica nos termos da legislação vigente, é também admitida para exercício nas séries finais do ensino fundamental e no médio (inciso III).

Em dois parágrafos, a Resolução se ocupa de definir a qualificação para o exercício "das demais atividades de magistério", não docentes (§1º); e do prazo (5 anos), para que os docentes já em exercício alcancem pelo menos a qualificação mínima estabelecida na lei (§2º).

**Art. 5º** A implementação dos programas visando ao desenvolvimento profissional dos docentes é do que trata o *caput* do artigo, pela via de ações especificamente planejadas e desenvolvidas, sempre que possível através do projeto de cooperação entre os sistemas de ensino. O aperfeiçoamento em serviço haverá de ser meta permanente para impedir a estagnação dos quadros docentes das escolas públicas.

O parágrafo único orienta sobre as formas de promover a implementação dos programas de que trata o *caput*, considerando o entendimento preferencial das áreas carentes de professores (inciso I); a priorização voltada para os professores que terão mais tempo de permanência no serviço público ato (inciso II); a necessidade da utilização de diversificadas metodologias no desenvolvimento dos projetos, entre

as quais a educação a distância pode desempenhar papel bastante significativo (inciso III).

**Art. 6º** O artigo 67 da Lei nº 9.394/96 define formas de valorização dos profissionais da educação, "inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público". O art. 6º, ora considerado, acrescenta outras formas de cuidado na formulação dos planos de carreira, não apenas em benefício de todo o processo educacional de cada sistema, mas também em favor dos próprios profissionais do magistério que permaneçam no constante exercício de suas tarefas. Isto porque, na medida em que os procedimentos são adequadamente racionalizados, os recursos se tornam mais fartos, até mesmo para a melhor remuneração dos que persistem no pleno desempenho de suas ações docentes.

Os oito incisos que integram o dispositivo tratam de normas segundo as quais não se incluirão na remuneração os benefícios pagos durante afastamento da atividade (abonos de faltas, licenças ou justificativas), a não ser as que estejam previstas na Constituição Federal (inciso I); só será admitida a cedência de integrante do magistério para fora do sistema de ensino quando do ato não decorrer ônus para o sistema de origem (inciso II); serão asseguradas férias anuais de 45 (quarenta e cinco) dias aos docentes em exercício da regência, garantindo-se aos demais integrantes do magistério 30 (trinta) dias (inciso III); será admitida a jornada de até 40 (quarenta) horas, das quais 20% a 25% (vinte a vinte e cinco por cento) deste total destinadas a atividades como preparação em reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, tudo em conformidade com a proposta pedagógica da instituição (inciso IV); de modo a não permitir distorções inconvenientes, a remuneração dos portadores de licenciaturas plenas não deverá ultrapassar de 50% (cinquenta por cento) a dos formados em nível médio (inciso V); o incentivo à progressão por qualificação para o trabalho docente levará em conta a dedicação exclusiva ao cargo, o desempenho no trabalho, a qualificação em instituições devidamente credenciadas, o tempo de serviço docente, a periódica aferição de conhecimentos que estimulem o permanente crescimento profissional (inciso VI e alíneas); não será permitida a incorporação de quaisquer gratificações, dentro ou fora do sistema de ensino, à remuneração dos integrantes do magistério ou aos proventos da aposentadoria, de sorte a impedir o favorecimento de poucos em

detrimento do restante da categoria (inciso VII); para garantia de efetivação somente pela via do concurso, não será admitida a passagem do docente de um nível de atuação (quatro primeiras séries do fundamental para subseqüentes ou para o ensino médio por exemplo), sem o concurso próprio, a não ser para exercício temporário, em atendimento a uma imperiosa necessidade do serviço (inciso VIII).

3º Conceito - o **Custo total médio dos professores por ano** dividido pelo **número de meses** e descontado o **custo da quota patronal da previdência** resulta no **salário médio mensal do professor**.

De tudo, a seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Custo Médio de Alunos} \times 0,60 \text{ n}^\circ \text{ Médio de Alunos p/ Professor}}{13 \text{ (meses)} \times 1,12 \text{ (encargos)}} =$$

= Salário Médio ou

$$\frac{\text{CM} \times 0,60 \times 25}{13 \times 1,12} = \frac{\text{CM} \times 15}{14,56} = \text{SM}$$

Assim:

I - quanto maior for o número médio de alunos por professor, maior será o salário médio do professor;

II - se o número médio de alunos por professor for igual a 25, o custo médio de aluno por ano é aproximadamente igual ao salário médio mensal do professor (as Diretrizes de Carreira propõem um mínimo de 25 alunos por turma).

A **Relação entre salário e piso salarial** parte dos seguintes conceitos:

**1º Conceito** - em cada Estado e em cada Município há um **valor médio do salário** correspondente ao **custo médio aluno** desse Estado ou Município;

**2º Conceito** - o **salário médio** é o **valor médio** entre o **maior** e o **menor salário da carreira**;

**3º Conceito** - cada Estado e cada Município deverá definir **em lei** sua **carreira de magistério**.

**Conclusão:** Em cada Estado e em cada Município será fixado um **menor salário** admissível no respectivo sistema, compatível com o seu **salário médio**.

**Resumindo:**

I - em cada Estado e Município há um **custo médio por aluno** associado ao **volume de imposto arrecadado** e ao número de alunos nas respectivas redes de ensino;

II - dado um valor de **custo médio aluno**, o valor do **salário médio do professor** depende do **número médio de alunos por professor**, na respectiva rede de ensino;

III - dado **um valor de salário médio por professor**, o valor do **menor salário** depende da **amplitude da escala de salários**, lembrando que quanto maior for a amplitude, menor será esse piso;

IV - o **custo médio aluno** de R\$ 300,00 (trezentos reais) somente se verificará nos municípios onde a arrecadação de impostos locais for inexistente (somente recursos de transferência), uma vez que em todos os demais casos serão observados valores maiores que estes;

V - nos municípios onde o salário médio do professor fosse R\$ 300,00, sendo adotada a amplitude de 50%, o menor salário seria de R\$ 240,00 (máximo de R\$ 360,00).

**II - VOTO DOS RELATORES**

Com as considerações contidas neste parecer, os Relatores são por que seja aprovado o texto ora proposto para o Projeto de Resolução anexo, que "Fixa Diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados e dos Municípios".

Brasília-DF, 3 de setembro de 1997

(aa) Ulysses de Oliveira Panisset - Relatores

Iara Silvia Lucas Wortmann



### **III - DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica aprova, por maioria, o Voto dos Relatores. Votaram a favor da proposta apresentada no Parecer os Conselheiros Jamil Cury, Almir de Souza Maia, Fábio Luiz Marinho Aidar, Regina Alcântara de Assis e Guiomar Namó de Mello, que apresentou voto em separado. Votaram contra a proposta os Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade, que apresentou também voto em separado e foi acompanhado pelas Conselheiras Elda de Araújo Lira Soares e Hermengarda Alves Ludke.

Sala de Sessões, em 3 de setembro de 1997.

(aa) Carlos Roberto Jamil Cury - Presidente

Hermengarda Alves Ludke - Vice-Presidente

### **DECLARAÇÃO DO VOTO**

A valorização do professor e dos demais profissionais da educação, objetivo maior das Diretrizes Nacionais para a Remuneração do Magistério, remetidas ao Conselho Nacional de Educação, se deve perseguir, na minha visão, dentro da política mais ampla de universalização da educação básica pública de qualidade, como direito de todos e dever do Estado.

A Câmara de Educação Básica do CNE acolheu a proposta do MEC, contextualizada pela PEC 233/95, que se converteu na EC 14, de 12 de setembro de 1996, pela qual se vinculou por dez anos a percentagem de 60% dos recursos constitucionais destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, ao Ensino Fundamental, e se criou, para maior equidade na distribuição dos impostos, o fundo de Valorização do Magistério (FVM), com a disposição de estudá-la e aperfeiçoá-la.

Sabíamos de antemão que a questão do salário do professor é muito complexa e que sua desvalorização se deu num intrincado jogo de mudanças econômicas, demográficas, políticas e sociais que não são de fácil reversão. Era completamente diferente a situação dos Estados nas primeiras décadas deste século, por exemplo, quando mantinham um número mínimo de escolas secundárias, com poucos alunos e menor

necessidade de professores, e a realidade de hoje, quando quase oitenta por cento da população de seis a dezessete anos está matriculada nas escolas públicas e exigem quase dois milhões de professores para lhes prover o ensino fundamental e médio. Por mais que aumentassem a arrecadação de impostos e as proporções de gastos em educação, não seriam praticáveis os salários pagos então aos catedráticos de Liceus e Escolas Normais, muitas vezes iguais aos dos juizes e promotores de justiça, com vencimentos iniciais superiores a US\$ 2.000,00 mensais.

Entretanto, se queremos valorizar o professor do ensino fundamental e dos outros níveis da educação básica - educação infantil e ensino médio - não posso absolutamente concordar com mecanismos que resultem em salários abaixo do potencial e, pior, tão insuficientes e indefinidos que irão forçar o professor à escolha da multijornada e do multiemprego, condições que os Conselheiros desde o princípio da discussão das Diretrizes tinham identificado como fator de desvalorização profissional e desqualificação do ensino público.

Ora, o Parecer CEB 2/97 com o anteprojeto de Resolução a ele anexo (Documenta 425, pág. 520-545), de que fui relator, e mais ainda o texto do projeto de Resolução resultante do trabalho dos Conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury, Almir de Souza Maia, Regina Alcântara de Assis e João Antônio Cabral de Monlevade, após o pedido de reconsideração do MEC, havia chegado a uma formulação, a meu ver, que marcava um critério e um rumo seguro de revalorização salarial. O critério era inspirado na EC 14: destinar no mínimo sessenta por cento da arrecadação total vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino, ao pagamento dos professores da educação básica em cada sistema de ensino, estadual ou municipal. Isso sinalizava o esforço máximo dos governos em arrecadar e destinar recursos públicos para o pagamento de professores em exercício. E o rumo da progressiva valorização era dado pela recomendação de se incluir no Plano Nacional de Educação dois mecanismos eficazes de valorização do professor no contexto da diversidade federativa e da requalificação do ensino público: o Piso Salarial Profissional e o "custo-aluno-qualidade", previsto na nova LDB.

Sabe-se que a simples disponibilidade de mais recursos a ser propiciada pelo FVM a alguns Estados e a muitos Municípios não irá automaticamente resultar em melhoria salarial substantiva para os professores, proporcional ao potencial de arrecadação, e nos Estados do

Pará, onde a Lei nº 9.424/96 teve sua implantação antecipada para 1º de julho do corrente ano, com redistribuição de verbas e suplementação do MEC, os vencimentos iniciais dos professores passaram dos baixos valores praticados para o mínimo R\$ 200,00 por vinte horas semanais de aula, como o FVM propicia. São necessários mecanismos indutores de valorização do trabalho e do salário docente. Foi exatamente o contrário que se aprovou na Câmara de Educação Básica na Sessão em que se conclui a votação da Resolução das Diretrizes. Senão, vejamos.

Baseou-se a remuneração média dos professores do ensino fundamental na divisão dos recursos da subvinculação de 60% pelo número de professores necessários para atender aos alunos naquele nível de ensino, num regime de jornada de vinte horas de aula e numa relação de 25 alunos por professor no respectivo sistema. Ora, tal fórmula é duplamente perversa: primeiro porque o agregado excedente a 60%, torna a divisão de 60% dos recursos por mais de 60% dos alunos e professores em exercício de rebaixamento da remuneração potencial média; segundo, porque a relação de 25 alunos por professor no sistema associado à jornada de vinte horas semanais de docência em sala de aula ao mesmo tempo induz à dupla jornada como possibilidade de "mais salário" e nega a proposta na globalização, de ampliar a carga curricular dos alunos rumo à escola de tempo integral.

Estas referências, ao invés de apontarem para uma progressiva valorização salarial, congelam a situação no que está propiciado, quando muito, que recursos hoje mal distribuídos se repartam com certa equidade. Agrava mais o fato de nos Estados de menor arrecadação por habitante, a suplementação do MEC ter a tendência de ser decrescente, salvo sinalização em contrário: primeiro, porque se incluem entre os alunos do ensino fundamental os jovens e adultos; segundo, porque o custo-mínimo a ser garantido pelo MEC não se refere a padrões de qualidade mas, provavelmente, a "disponibilidade do Tesouro da União". Em outras palavras: os R\$ 300,00 calculados em 1995 valem menos que os R\$ 300,00 de 1997 e talvez menos que um possível custo-mínimo de R\$ 400,00 a ser definido para 1998, e que será o parâmetro do salário dos professores. Imagine-se se for fixado pelo Presidente da República um valor que não cubra a inflação acumulada dos três anos.

O cerne da questão é o seguinte: se ainda estamos longe da universalização do ensino fundamental, principalmente pela dívida social com os jovens e adultos que não o completaram, e se pretendemos

oferecer progressivamente ensino médio e educação infantil a milhões de brasileiros que a eles ainda não tiveram acesso, é óbvio que a sociedade via Poderes Públicos deve estar disposta a aumentar os recursos destinados à educação. “Não se colocam alunos novos em dinheiro velho”. Caso contrário, nada mais estaríamos fazendo do que monitorando o processo gradativo de deterioração da qualidade do ensino público, oferecendo a cada ano uma menor “disponibilidade média de recursos por aluno”, como aconteceu principalmente de 1950 para cá. As primeiras vítimas seriam os professores, a partir de agora mais solidários na sua miséria salarial e no esforço de multiplicar suas jornadas, não mais para atender à necessidade de alunos e escolas sem professores, mas para equilibrar o orçamento familiar e continuar equilibrando as finanças do país no seu ajuste à acumulação do capital internacional. E as vítimas finais seriam os alunos das escolas públicas da Educação Básica, que não contariam com profissionais de educação com salários e jornadas que lhes garantissem aprendizagem, mas tão somente com indivíduos reduzidos a máquinas deficientes de ensinar. A melhor educação restaria aos alunos de escolas particulares, as quais poderiam se manter, como já estão fazendo, com um gasto-médio por aluno do dobro do valor praticado pela média das escolas públicas do país.

O Parecer 2/97 e o texto consensuado no Rio de Janeiro pelos novos redatores da matéria, constante das atas da CEB, embutiam no projeto de Resolução, não como mandamento legal, mas como recomendação política a que se poderiam referir os sistemas de ensino e os sindicatos de trabalhadores da educação, um referencial de vencimento inicial igual ou superior a um Piso Salarial Profissional Nacional que bem poderia se situar com as arrecadações de hoje e com o FVM em R\$ 500,00 para jornada de 40 horas semanais com 25% de horas-atividade, o que elevava o potencial de atendimento de cada professor a 37,5 alunos no conjunto do sistema. E assegurava que a política de valorização do magistério passaria pelo estabelecimento de um custo-aluno-qualidade, previsto tanto na LDB como na Lei nº 9.424/96, que regulamenta o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, Estados e Municípios, obedecida sua capacidade de atendimento nos termos do artigo 75 da Lei nº 9.394/96, que pudessem oferecer vencimentos iniciais maiores e proporção maior de horas-atividade, estariam livres e instados a fazê-lo, sem perigo de engessamento administrativo ou inviabilização

financeira, pois o projeto de Resolução estabelecia limites de progressão na carreira e sinalizava outras formas de financiamento dos inativos da educação, que hoje agravam inexoravelmente os recursos vinculados ao ensino.

Tais são as razões de meu voto contrário ao presente projeto de Resolução. Resta-me esperar que a implantação dos FVM, a implementação pela União, Estados e Municípios do repasse de suas verbas vinculadas aos órgãos responsáveis pela educação de dez em dez dias (art. 69, §5º da Lei nº 9.394/96), a reivindicação da sociedade por ensino de melhor qualidade nas escolas públicas, que agora podem contar com a gestão democrática e principalmente a radicalização das lutas sindicais do magistério por viáveis e melhores salários, sob liderança cada vez mais lúcida e firme da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, venham a se constituir nos ingredientes históricos de futuras decisões do MEC e do CNE em prol da valorização de todos os profissionais da educação e de uma crescente qualificação da escola pública, gratuita e democrática que, tenho certeza, é propósito de construção de todos os Conselheiros desta Câmara.

Brasília-DF, 3 de setembro de 1997

(a) João Antônio Cabral de Monlevade

#### **VOTO EM SEPARADO**

Voto contrariamente ao inciso IV do art. 6º porque:

a) aprovada a obrigatoriedade de 20% a 25% de horas-atividade incorporadas à jornada docente; e

b) limitando a 40 horas no total a jornada de trabalho do professor.

A proposta veda o acúmulo de duas jornadas de 20 horas de aula acrescidas, em cada jornada, das correspondentes horas de atividade.

Para maior esclarecimento ao voto contrário, faço constar:

a) na maioria dos sistemas de ensino prevalece o conceito de função docente correspondente a 20 horas de aula semanais, permitindo-se o acúmulo de duas funções docentes (portanto, 40 horas aula), para

compor a jornada total. Ora, neste caso, o cumprimento da obrigatoriedade de, no mínimo, 20% de horas atividade inviabiliza o acúmulo.

b) reconheço que o acúmulo não é uma situação plenamente satisfatória. No entanto, a frequência com a qual ainda ocorre recomenda cautela para aprovar um dispositivo que sumariamente veda esse acúmulo.

c) votar favoravelmente a uma jornada de até 40 horas eliminou a alternativa da proposta do MEC - a meu ver muito mais flexível - que reconhecia uma jornada mínima de 20 horas - correspondente a uma função docente e sinalizava para a jornada ideal de 30 horas - correspondente a uma função docente e meia - ambas acrescidas das horas de atividades que coubessem.

(a) Conselheira Guiomar Namó de Mello

## RESOLUÇÃO Nº 3, DE 08 de outubro 1997

*Fixa Diretrizes Curriculares para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 25/11/95, nos artigos 9º e 10 da Lei nº 9.424, de 24/12/96, e no Parecer 10/97, homologado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 25 de setembro de 1997.

### **RESOLVE:**

**Art. 1º** Os novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério Público deverão observar às diretrizes fixadas por esta Resolução.

**Art. 2º** Integram a carreira do Magistério dos sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

**Art. 3º** O ingresso na carreira do magistério público se dará por concurso público de provas e títulos.

§1º A experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, que não a de docência, será de 02 (dois) anos e adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado.

§2º Comprovada a existência de vagas nas escolas e a indisponibilidade de candidatos aprovados em concursos anteriores, cada sistema realizará concurso público para preenchimento das mesmas, pelo menos de quatro em quatro anos.

§3º O estágio probatório, tempo de exercício profissional a ser avaliado após período determinado em lei, ocorrerá entre a posse e a investidura permanente na função.

**Art. 4º** O exercício da docência na carreira de magistério exige, como qualificação mínima:

I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;

II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio;

III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

§1º O exercício das demais atividades de magistério de que trata o artigo 2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou Pós-Graduação, nos termos do artigo 64 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

**Art. 5º** Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei nº 394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

**Parágrafo único.** A implementação dos programas de que trata o *caput* tomará em consideração:

I - a prioridade em áreas curriculares carentes de professores;

II - a situação funcional dos professores, de modo a priorizar os que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no sistema;

III - a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância.

**Art. 6º** Além do que dispõe o artigo 67 da Lei nº 9.394/96, os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão ser formulados com observância do seguinte:



I - não serão incluídos benefícios que impliquem afastamento da escola, tais como faltas abonadas, justificativas ou licenças, não previstas na Constituição Federal;

II - a cedência para outras funções fora do sistema de ensino só será admitida sem ônus para o sistema de origem do integrante da carreira de magistério;

III - aos docentes em exercício de regência de classe nas unidades escolares deverão ser assegurados 45 (quarenta e cinco) dias de férias anuais, distribuídos nos períodos de recesso, conforme o interesse da escola, fazendo jus os demais integrantes do magistério a 30 (trinta) dias por ano;

IV - a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25 (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola;

V - a remuneração dos docentes contemplará níveis de titulação, sem que a atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% (cinquenta por cento) a que couber aos formandos em nível médio;

VI - constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente:

- a) a dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;
- b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;
- c) a qualificação em instituições credenciadas;
- d) o tempo de serviço na função docente;
- e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos.

VII - não deverão ser permitidas incorporações de quaisquer gratificações por funções dentro ou fora do sistema aos vencimentos e proventos de aposentadoria;

VIII - a passagem do docente de um cargo de atuação para outro só deverá ser permitida mediante concurso, admitido o exercício a título precário apenas quando indispensável para o atendimento à necessidade do serviço.

**Art. 7º** A remuneração dos docentes do ensino fundamental deverá ser definida em uma escala cujo ponto médio terá como referência o custo médio aluno-ano de cada sistema estadual ou municipal e considerando que:

I - o custo médio aluno-ano será calculado com base nos recursos que integram o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, aos quais é adicionado o equivalente a 15% (quinze por cento) dos demais impostos, tudo dividido pelo número de alunos do ensino fundamental regular dos respectivos sistemas;

II - o ponto médio da escala salarial corresponderá à média aritmética entre a menor e a maior remuneração possível dentro da carreira;

III - a remuneração média mensal dos docentes será equivalente ao custo médio aluno-ano, para uma função de 20 (vinte) horas de aula e 05 (cinco) horas de atividades, para uma relação média de 25 alunos por professor, no sistema de ensino;

IV - jornada maior ou menor que a definida no inciso III, ou a vigência de uma relação aluno-professor diferente da mencionada no referido inciso, implicará diferenciação para mais ou para menos no fator de equivalência entre custo médio aluno-ano e o ponto médio da escala de remuneração mensal dos docentes;

V - a remuneração dos docentes do ensino fundamental, estabelecida na forma deste artigo, constituirá referência para a remuneração dos professores da educação infantil e do ensino médio.

**Art. 8º** Os planos a serem instituídos com observância destas diretrizes incluirão normas reguladoras da transição entre o regime anterior e o que será instituído.

**Art. 9º** A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação proporá ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto a constituição de uma Comissão Nacional com adequada representatividade, considerando o artigo 195 da Constituição Federal, para, num prazo de 06 (seis) meses, a contar de sua instalação, estudar a criação de fundos de aposentadoria para o magistério, com vencimentos integrais, de modo a evitar a utilização dos recursos vinculados à educação para tal finalidade.

**Art. 10.** A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Carlos Roberto Jamil Cury  
Presidente da Câmara de Educação Básica

D.O.U., 13/10/97 - Seção 1 - p. 22987.



**Conselhos Estaduais de Educação e Outros**  
**Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96**  
**(Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97)**  
**CEB - Par. 12/97, aprovado em 8/10/97**  
**(Proc. 23001.000176/97- 44)**

***I - RELATÓRIO***

**1 INTRODUÇÃO**

O Parecer CEB nº 5/97, aprovado em 7 de maio de 1997, teve o propósito de oferecer à comunidade educacional envolvida com educação básica os esclarecimentos preliminares sobre a aplicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1997. O pronunciamento da Câmara de Educação Básica foi formulado em obediência ao art. 90 da referida lei, visando dar solução às "questões suscitadas entre o regime e o que se institui" com a nova lei.

Na conclusão daquele Parecer, tivemos oportunidade de deixar clara a disponibilidade do Conselho Nacional de Educação para seguir no exame de novas consultas eventualmente surgidas, por ser natural o levantamento das questões a respeito da norma legal como Lei nº 9.394/96, que tão significativas mudanças introduziu nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em resposta a esse estímulo à continuidade do estudo e à busca de respostas para novas "questões suscitadas", incluindo um ou dois questionamentos relativos ao próprio Parecer nº 5/97, indagações chegaram a este Colegiado, com origem em diversos órgãos e entidades entre os quais Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, Escola Técnica Federal de Pelotas, Universidade Federal de Goiás, Conselho Municipal de Educação de Carazinho, Prefeitura Municipal de Juiz de

Fora, Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, Sindicato de Professores de São Paulo, além de consultas formuladas por diferentes pessoas, individualmente.

Por determinação do Presidente da CEB, coube a este relator dar curso ao trabalho anteriormente iniciado (Parecer CEB nº 5/97), ainda com base na art. 90 da nova LDB.

Considerando que há dúvidas com origem em mais de uma das fontes acima listadas, optamos por abordá-las por sua natureza, em lugar de fazê-lo a partir de entidades onde foram formuladas.

## 2 QUESTÕES SUSCITADAS

### 2.1 Estudos de Recuperação

O art. 24, inciso V, alínea "c" da LDB mantém, como na anterior, a "**obrigatoriedade de estudos de recuperação**". Difere da lei revogada quando determina sejam os mesmos proporcionados "**de preferência paralelos ao período letivo**" e assinalando, como antes, sua determinação aos alunos "**de baixo rendimento escolar**". Na Lei nº 5.692/71, os estudos de recuperação, embora obrigatórios, o eram "**entre os períodos letivos regulares**".

Alguns aspectos precisam ser ressaltados, no exame do dispositivo focalizado, em face de dúvidas levantadas a respeito.

Primeiro, a compreensão de que tais estudos deverão ser "disciplinados pelas instituições de ensino em regimentos", a partir de suas propostas pedagógicas. Vale dizer, a fixação das normas relativas à matéria é da competência expressa de cada escola.

Em segundo lugar, o simples oferecimento de tais estudos, paralelamente ao período letivo regular, não significará o correto cumprimento da norma legal referida. É indispensável que os envolvidos sejam alvos de **reavaliação**, também paralela, a ser prevista nessas normas regimentais. Em se tratando de alunos com "**baixo rendimento**", só a reavaliação permitirá saber se terá acontecido a recuperação pretendida. E, constatada essa recuperação, dela haverá de decorrer a revisão dos resultados anteriormente anotados nos registros escolares, como estímulo ao compromisso com o processo. Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, em que esta - a avaliação - é o

instrumento indispensável, para permitir se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados.

Sem prolongar demais o assunto, é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, em que há um rompimento com a ultrapassada "cultura de reprovação". O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando - "pleno desenvolvimento" - em que notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento.

É bom acrescentar que a recuperação paralela não impede a oportunidade, também ao final do ano ou período letivo, se a escola assim dispuser em seu regimento.

Para concluir este tópico, cabe acrescentar que o tempo destinado a estudos de recuperação não poderá ser computado no mínimo das oitocentas horas anuais que a lei determina, por não se tratar de atividade a que todos os alunos estão obrigados.

## **2.2 Duração do ano letivo**

A questão, neste particular, tem sido sobre a obrigatoriedade dos 200 (duzentos) dias letivos, e sobre a possibilidade de não serem os mesmos observados, desde que cumpridas as 800 (oitocentas) ou mais horas que a lei estipula. Argumenta-se, para exemplificar, que uma escola cujo calendário estabelecesse 5 horas de trabalho escolar por dia em 5 dias de cada semana, ao longo de 180 dias totalizaria 900 horas anuais. Neste caso, alega-se que a solução encontraria amparo no art. 24, inciso I da LDB, em que a ênfase estaria colocada "nas horas anuais mínimas de trabalho escolar e não nos 200 dias", estes tratados apenas como "uma referência para as escolas que trabalham com o mínimo de quatro horas por dia".

O argumento não encontra respaldo no dispositivo invocado. Vejamos o que ele registra:

**Art. 24.** A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns.

*I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado a exames finais, quando houver; (todos os grifos do relator)".*

A exigência do dispositivo é biunívoca e, portanto, **não coloca ênfase em apenas um dos parâmetros**. A lei obriga a uma "carga horária mínima anual de oitocentas horas", mas determina que sejam elas "distribuídas por um mínimo de duzentos dias". Portanto, **mínimo de oitocentas horas** ao longo de **pelos menos duzentos dias**, por ano. Aliás, já no Parecer CEB nº 5197, o relator entende haver deixado esclarecida qualquer dúvida a respeito. No item 3.1, quinto parágrafo, está dito que o aumento do ano letivo para um mínimo de 200 dias (era um mínimo de 180, na lei anterior), "significou importante inovação", acrescentando tratar-se de um avanço "que retira o Brasil da situação de país onde o ano escolar era dos menores".

Portanto, não há como fugir deste entendimento: o legislador optou por aumentar a carga horária anual, no ensino regular, para um mínimo de oitocentas horas que serão **totalizadas em um mínimo de duzentos dias por ano**. Sobre isto, **não há ambigüidade**. Apenas projetos autorizados com base no art. 81 (cursos experimentais) poderão ser objetos de tratamentos diferenciados. Quanto aos **cursos noturnos**, a matéria está sendo objeto de estudo particularizado no CNE. Oportunamente merecerá pronunciamento específico.

### **2.3 Ensino religioso e carga horária mínima**

Também se tem perguntado se o ensino religioso é computado para a **totalização do mínimo de oitocentas horas**, e a resposta é não, por um motivo fácil de ser explicado. **Carga horária mínima** é aquela a que todos os alunos estão obrigados. Desde o art. 210, §1º da Constituição Federal está definido: "O ensino religioso de **matrícula facultativa** (grifo relator) constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". O art. 33 da Lei nº 9.394/96, com a redação que



lhe deu a Lei nº 9.415/97, de 22 de julho de 1997, como não poderia deixar de ser, embora regulamentando o dispositivo constitucional mencionado, o faz mantendo facultativa a matrícula. Ora, se o aluno pode optar em freqüentar, ou não, a referida disciplina, haverá quem optará por não fazê-lo. E quem assim decidir terá menos de oitocentas horas por ano, na hipótese de a escola se ater ao mínimo exigido por lei, o que o art. 24, inciso I não admite.

#### 2.4 Apuração de freqüência no ensino básico

Respeitável questionamento nos foi endereçado, relativo à interpretação contida no Parecer CEB nº 5/97, quanto ao inciso IV do art. 24 da LDB, que trata da exigência do ensino presencial.

O parecer mencionado lembra que cada aluno estará obrigado à freqüência de pelo menos 75% **do total das aulas dadas**, nos termos da lei.

Argumenta-se em contraposição a esse entendimento, que, sendo assim, um aluno poderia decidir não comparecer a todas as aulas de um determinado conteúdo e, ainda assim, lograr aprovação.

A hipótese é aparentemente absurda. Entretanto, *ad argumentandum tantum*, admitimos que seja possível e que o aluno, mesmo sem ir às aulas, digamos, de matemática, consiga as notas, conceitos ou créditos necessários para a aprovação. Pela Lei, deverá ser promovido, uma vez que o inciso I do art. 24 - não o Parecer CEB nº 5/97 - dispõe que "o controle da freqüência fica a cargo da escola, conforme disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, **exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para a aprovação (grifado)**".

A lei anterior - Lei nº 5.692/71 - dispunha, em seu art. 14, §3º, que ter-se-ia como aprovado, quanto à assiduidade, "o aluno de freqüência igual ou superior a 75% **na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade**"(grifado). Se o legislador houvesse pretendido manter o critério, teria simplesmente repetido os termos ora transcritos. Optou, no entanto, por adotar como referência o "**total de horas letivas**", nelas somadas, conseqüentemente, as horas ministradas em todos os conteúdos. E quanto ao aluno da hipótese (o que decidisse faltar a todas as aulas de matemática), certamente seria alvo da atenção do serviço de

acompanhamento pedagógico da escola, muito antes de haver consumado a infreqüência imaginada.

### 2.5 Cursos e exames supletivos

No item 3.5 do Parecer CEB nº 5/97, nos ocupamos de oferecer à comunidade educacional a leitura da CEB para o art. 38, §1º da LDB. Assim, percebemos que falta um pouco mais de luz sobre o dispositivo. Voltemos à lei:

**"Art. 38.** *Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.*

*§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:*

*I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;*

*II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito."*

Onde poderia haver dúvida? Na indefinição da lei quanto à idade mínima para a conclusão de curso supletivo? Se é este o caso, vale observar que ao baixar para 15 e 18 anos as idades mínimas para a realização de exames na modalidade considerada, "no nível de conclusão do ensino" fundamental ou médio respectivamente, a lei autoriza-nos a entender que os mesmos mínimos haverão de aplicar-se à conclusão dos cursos.

Esta é a interpretação do CNE, nos termos do art. 90 da LDB, já declarada no Parecer 5/97.

Ainda neste campo, há compreensível preocupação, em mais um conselho estadual de educação, com a possibilidade que a lei abriu, ao reduzir a exigência da idade mínima para alguém se habilitar como Auxiliar de Enfermagem, pela via supletiva, sem maturidade suficiente para o exercício de tal atividade. A preocupação procede e, com certeza, recomenda a abertura de um diálogo com os Conselhos de Enfermagem (Federal ou Regionais), visando à discussão do problema que, é claro, também diz direito àqueles órgãos. Isso até que o assunto venha a merecer regulamentação definitiva, à luz das novas normas sobre a educação profissional.

Outra questão envolve a inclusão, ou não, de língua estrangeira no elenco de conteúdos a serem considerados nos cursos e exames supletivos.

O mesmo art. 38, ao tratar desses cursos e exames, define "que compreenderão a **base nacional comum**". Por seu turno, o art. 26, *caput*, que trata dos currículos do ensino fundamental e médio, determina sejam eles constituídos de "**uma base nacional comum**, a ser completada (...) por uma **parte diversificada**". No §4º do mesmo artigo, a Lei dispõe que "na parte diversificada do currículo, será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna (...)."

Ora, se os cursos e exames supletivos "compreenderão a base nacional comum" (art. 38, *caput*) e se a língua estrangeira moderna não integra esse núcleo, e sim a parte diversificada (art. 26, §4º), não há como fugir à conclusão: nos cursos de exames supletivos, a lei não obriga a inclusão de língua estrangeira moderna, mesmo considerada a grande importância, nos dias de hoje, de tão útil instrumento de comunicação.

## 2.6 A delegação aos Conselhos Municipais de Educação

Parece ainda persistir alguma dúvida, neste particular. Antes, na Lei nº 5.692/71, art. 71, os Conselhos Estaduais estavam expressamente autorizados a "**delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizassem nos Municípios onde houvesse condições para tanto**". É preciso acrescentar que a lei apenas previa os sistemas **Federal, Estaduais** e do **Distrito Federal**.

O art. 1º da Constituição Federal estabelece, como um dos princípios fundamentais, a união indissolúvel dos entes federativos, aí incluídos os municípios. O art. 18, ao tratar da organização do Estado, volta a se referir a tais entes, a serem organizados "todos autônomos", nos termos dispostos na CE. No art. 30, que relaciona as competências dos municípios, entre elas, no inciso VI, inclui "manter com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e do ensino fundamental".

A LDB, por seu turno, veio regulamentar a instituição dos sistemas municipais de educação (art. 8). Ainda, em artigos subsequentes, estão delimitadas as competências de cada um desses

sistemas: Federal (art. 16), Estaduais e do Distrito Federal (art. 17) e Municipais (art. 18). Isto posto, é de se entender que, tendo os municípios as competências que a lei outorga, não há que se falar em “delegação de competências” a não ser as que lhes são inerentes. Mesmo porque somente na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, cuja vigência foi mantida no art. 9º da Lei nº 9.394/96, existe a hipótese da delegação que, no entanto, se refere à atribuição da Câmara do Ensino Superior deste Conselho. O art. 9º, §3º da referida Lei nº 9.131/95 admite: “As atribuições constantes das alíneas “d”, “e” e “f” do parágrafo anterior (§2º) poderão ser delegadas, em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal”. Vê-se, pois, que, quando há a interação da delegação, esta deve vir claramente definida no texto legal. Assim, competências dos Conselhos Estaduais de Educação devem ser por eles exercidas, cabendo aos sistemas municipais exercer as que a Lei lhes confere. E é bom lembrar que, dentro das possibilidades que a lei assegura, de um município optar por manter-se integrado ao respectivo Sistema Estadual de Educação (art. 11, parágrafo único), a este caberá as competências de que trata o art. 11.

### 2.7 A dependência

O art. 15 da Lei nº 5.692/71 admitia que, “**no regime seriado, a partir da 7ª série**”, o aluno viesse a ser matriculado “**com dependência de uma ou duas disciplinas, área de estudo ou atividades de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo**”.

Na nova lei, não há referência a este regime. Entretanto, no art. 24, inciso III se lê: “nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a **seqüência do currículo** (grifado), observadas as normas do respectivo sistema de ensino”.

É claro, portanto, que entre essas “**formas de progressão parcial**” é admitida a figura da “dependência da lei anterior”, com a observação de que, agora, não se fala em limitação de “uma ou duas disciplinas”. A regra será estabelecida no regime escolar e “**nas normas do respectivo sistema de ensino**”.

**"Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:**

*V - oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, **permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino**"(grifos do relator).*

O Parecer CEB nº 5/97, ao abordar a matéria, logo no primeiro parágrafo, sob título 2, enfatiza a importância da definição constitucional e da lei específica, ao não deixar qualquer dúvida quanto à prioridade de atuação dos municípios (ensino fundamental e educação infantil). Portanto, o Parecer não inova, e nem poderia fazê-lo. Apenas busca explicar a lei. Quando nele se afirma que a atuação em outros níveis só será admitida "quando atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados", está apenas repetindo no art. 11, inciso V. E há uma razão para isto. É que não bastará apenas construir uma rede que possa atender a toda a demanda por educação infantil e ensino fundamental. É necessário dar seqüência ao trabalho, aperfeiçoando o serviço educacional oferecido, melhorando-lhe a qualidade, remunerando de forma mais adequada os professores e demais integrantes do sistema. Daí a necessidade de só serem usados recursos acima dos vinculados (25%) para a "atuação em outros níveis de ensino".

Assim, a afirmação contida em uma das consultas, de que a posição do Parecer 5/97 estaria refletindo "**uma tendência federal em tolher a ação municipal nos dispositivos legais e normativos**" será, no mínimo, uma leitura equivocada da nossa análise e interpretação, ainda mais, quando é acrescentado que a reflexão vem do argumento da "incapacidade dos municípios desenvolverem verticalmente o ensino". Não é esta a visão do relator e, seguramente, não é também a do Conselho Nacional de Educação, por sua Câmara de Ensino Básico, razão por que, na matéria, não cabe reanálise do texto anteriormente aprovado.

## **2.9 Reclassificação**

A novidade tem gerado alguma preocupação pelo temor da inadequada utilização do disposto no art. 23, §1º da Lei. Há quem propugne mesmo, nas colocações endereçadas ao CNE, pela formulação

de “uma norma federal, com um mínimo de amarração sobre o assunto (...) tendo em vista a possibilidade de fraudes”.

Compreende-se o receio, mas trata-se de prerrogativa que se insere no rol das competências que o art. 23 atribui à escola. Aos sistemas caberá, certamente, estarem atentos ao acompanhamento do exercício dessa reclassificação, agindo quando alguma distorção for detectada.

### 2.10 Garantia de gratuidade para jovens e adultos

Voltando ao “ensino supletivo” (a Lei usa “jovens e adultos” e “supletivo”), é preciso elucidar uma dúvida que apareceu, em sua consulta de Conselho Estadual de Educação, que, salvo melhor juízo, decorreu de leitura sem apoio no texto da Lei. Há o entendimento de que ao dispor, no art. 37, §1º, que “os sistemas assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderem efetuar estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas”, estaria ocorrendo uma exorbitância, uma vez que a lei não poderia “obrigar o sistema a oferecer ensino gratuito, salvo no caso dos sistemas municipais, tolhidos, porém, pelo entendimento do Parecer nº 5/97.

Torna-se difícil explicação para a razão da dúvida levantada. Em primeiro lugar, porque o Parecer nº 5/97 não oferece qualquer impedimento ao cumprimento do dispositivo. Em segundo lugar, porque a lei não somente pode como já obriga os sistemas a oferecerem o ensino gratuito, como claramente determina. O que é necessário levar em conta é que a obrigatoriedade, é obvio, se dirige ao ensino público do sistema, tanto na rede municipal como na estadual. O que o dispositivo invocado fez foi apenas corrigir uma injustiça. A Constituição Federal impõe a obrigatoriedade do ensino fundamental e a sua gratuidade nas escolas públicas. O que está assegurado na lei é esse direito **também** aos que já ultrapassaram a idade regular para cursá-lo.

Algumas outras questões sobre o ensino supletivo se situam na inequívoca competência dos órgãos normativos de cada sistema, cabendo a eles regulamentá-las, no que couber.

### **2.11 Questões de natureza curricular**

Muitas das dúvidas ao CNE versam sobre currículos, principalmente com respeito à base nacional comum. A matéria está sendo trabalhada na Câmara de Educação Básica, tendo em conta sua complexidade, se o que se quer é o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais compatíveis com a nova visão preconizada na LDB. Para tanto, torna-se indispensável a formulação de um elaborado embasamento doutrinário, para o qual é recomendável a audiência das muitas entidades interessadas no assunto e capazes de oferecer sólida contribuição ao Colegiado.

Assim, questões como a posição da Educação Artística no currículo, a forma de inclusão de Filosofia e Sociologia no processo, a orientação dos sistemas de ensino e das escolas, quanto à sua participação na construção da parte diversificada da estrutura curricular, tudo isso estará devidamente clarificado quando o trabalho em curso na CEB for dado à luz. E quando isso acontecer, também virão as orientações quanto aos prazos devidamente compatíveis para que tudo seja transformado em prática no dia-a-dia das escolas. E, por falar em prazos, nunca será demais repetir que o prazo para que as escolas adaptem "seus estatutos e regimentos aos dispositivos" da nova Lei será o que os respectivos sistemas, por seus órgãos normativos, vierem a estabelecer (art.88 §1º). Certamente, tais órgãos terão o bom senso de fixar os prazos em questão de forma perfeitamente exequível.

### **2.12 Conclusão**

Com certeza, ainda muitas outras dúvidas haverão de ser levantadas ao longo do processo de implantação do novo regime. O diálogo e a troca de experiências entre o CNE, os Conselhos Estaduais de Educação, os Conselhos Municipais, em que os sistemas de ensino neste nível forem criados, bem com entidades de natureza do CONSED, da UNDIME e outras, resultará em construtivo e eficiente instrumento visando à identificação e à superação dos problemas que ainda ocorrerão no processo do curso.

**II - VOTO DO RELATOR**

À vista das considerações feitas, o relator é por que o presente Parecer seja constituído como complemento ao Parecer CEB nº 5/97, visando, nos termos da art. 90 da Lei nº 9.394/96, a elucidar as novas dúvidas submetidas ao pronunciamento deste Conselho.

Brasília-DF, 8 de outubro de 1997

(a) Ulysses de Oliveira Passinet - Relator

**III - DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto do Relator.

Sala de Sessões, em 8 de outubro de 1997.

(aa) Carlos Roberto Jamil Cury - Presidente

Hermergarda Alves Ludke - Vice - Presidente



**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**PARECER Nº 002/98 - aprovado em 29 de janeiro de 1998**  
**Ensino Fundamental e Médio - Jornada de Ensino Noturno**

***I - RELATÓRIO***

Muitas têm sido as consultas dirigidas à Câmara de Educação Básica, encaminhadas por órgãos e instituições estaduais e municipais, sobre dificuldades encontradas no processo de organização do ensino noturno, em face das exigências relativas à carga mínima anual fixada pela Lei nº 9.394/96.

A Lei nº 9.394/96 - LDB - estabelece no art. 24, inciso I, o número de dias letivos e a carga horária anual que devem ser cumpridos no ensino fundamental e médio regular, nos seguintes termos:

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, quando houver".

Essa determinação, expressão de um entendimento que identifica na ampliação da carga horária um dos fatores de melhoria da qualidade da educação escolar, é antecedida pelo parágrafo 2º do artigo 23. Ao reconhecer que cabe aos respectivos sistemas instituir os critérios de adequação do calendário às peculiaridades locais, o legislador estabelece, nesse dispositivo, a exigência de fazê-lo "sem reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei".

Não obstante a clareza do citado dispositivo, que, fundado no princípio de universalização das condições indispensáveis ao exercício do direito à educação de qualidade, assegura igual número de dias letivos e horas de atividade pedagógica para a população em idade considerada própria para o ensino fundamental e médio, a lei aponta, ao longo do seu texto, para as especificidades do ensino noturno.

Observe-se que o artigo 26, parágrafo 3º torna facultativa a educação física para o aluno dos cursos noturnos, e o artigo 34, parágrafo 1º, ao da ampliação da mesma, ressalva “os casos do ensino noturno”. Flexibiliza, portanto, a jornada escolar diária, cabendo aos sistemas e instituições de ensino proceder a sua adequação sem prejuízo do direito assegurado aos alunos.

Assim, respeitada a autonomia das escolas, a qual na LDB, conquistou um extraordinário avanço, conforme os artigos 12 a 15, enriquecidos com os princípios do artigo 3º e as orientações contidas nos artigos 23 e 24 das disposições gerais da educação básica, é possível, para fins de uma melhor compreensão da viabilidade do que determina o texto legal a respeito do ensino noturno, considerar soluções a serem analisadas no contexto dos sistemas de ensino e das peculiaridades da população a que se destina o atendimento educacional.

Uma das alternativas seria a da extensão da jornada semanal, utilizando-se dias até então liberados no calendário convencional para o cumprimento dos 8 anos do ensino fundamental de 8 séries e dos 3 anos do ensino médio de 3 séries.

Nesta alternativa, respeitados os 200 dias letivos e as 800 horas anuais de trabalho pedagógico, as escolas poderiam organizar jornadas diárias com diferentes possibilidades de duração. Na hipótese de uma jornada de 3 horas, iniciando, por exemplo, às 19 horas e concluindo às 22 horas, seria inevitável a utilização, também, dos sábados.

Outra possibilidade seria a da ampliação do ano letivo, ainda que isso significasse a redução do período de recesso e/ou a extensão do calendário escolar além do ano civil, desde que garantida, no caso do ensino fundamental, a duração mínima de 8 anos a que se refere o art. 32 da Lei.

Entende-se que, nas situações de ampliação do ano letivo, a instituição poderá assegurar condições pedagógicas necessárias para os alunos cumprirem os estudos da base nacional comum até o oitavo ano de escolarização, no caso do ensino fundamental, e até o terceiro ano de escolarização, no caso do ensino médio. Isso possibilitará aos estudantes que completarem, respectivamente, 15 e 18 anos de idade, adquirirem a necessária competência para se submeter aos exames supletivos, tendo em vista o prosseguimento de estudos ou o atendimento às exigências do mundo do trabalho.

---

Outras soluções poderão ser adotadas pelas escolas, além das ora apresentadas, desde que o mínimo de dias letivos e de carga horária fixados pela norma legal sejam rigorosamente respeitados.

***II - VOTO DA RELATORA***

À luz do exposto, a relatora considera que o presente Parecer é um instrumento de interpretação da LDB e, como tal, visa a propiciar rumos que esclareçam dúvidas submetidas a este colegiado.

Brasília-DF, 29 de janeiro de 1998.  
Conselheira Edla de Araújo Lira Soares

***III - DECISÃO DA CÂMARA***

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto da Relatora.  
Sala das sessões, 29 de janeiro de 1998.

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury - Presidente  
Conselheiro Hemengarda Alves Ludke - Vice-Presidente



**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**PARECER Nº 04/98 - aprovado em 29 de janeiro de 1998**  
**DIRETRIZES CURRICULARES PARA**  
**O ENSINO FUNDAMENTAL**

***I - RELATÓRIO***

**1 INTRODUÇÃO**

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

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

Reconhecendo previamente a importância da Educação Escolar para além do Ensino Fundamental, a Lei Maior consigna a progressiva universalização do Ensino Médio (Constituição Federal, art. 208, II), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996), afirma a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do mesmo.

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

Por isso o indivíduo não pode renunciar a este serviço e o poder público que o ignore será responsabilizado, segundo o art. 208, §2º da CF.

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

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

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

Nestas perspectivas, tanto a Educação Infantil, da qual trata a LDB, arts. 29 e 31, quanto a Educação Especial, arts. 58 e 60, devem ser consideradas no âmbito da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, guardadas as expectativas de seus campos de ação e as exigências impostas pela natureza de sua ação pedagógica.

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

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

*Antecedentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.*

O art. 9º, inciso IV, da LDB assinala ser incumbência da União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e **diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, que **nortearão** os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

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

Dentro da opção cooperativa que marcou o federalismo no Brasil, após a Constituição de 1988, a proposição de **diretrizes** será feita em colaboração com os outros entes federativos (LDB, art. 9º).

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

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

Tal compromisso da Câmara pressupõe, portanto, que suas “funções normativas e de supervisão” (Lei nº 9.131/95) apóiem o **princípio da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais**, reconhecendo a **flexibilidade** na articulação entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios como um dos principais mecanismos da nova LDB.

No entanto, a flexibilidade por ela propiciada não pode ser reduzida a um instrumento de ocultação da precariedade ainda existente em muitos segmentos dos sistemas educacionais. Assim, **flexibilidade e descentralização** de ações devem ser sinônimos de **responsabilidades compartilhadas** em todos os níveis.

Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara de Educação Básica do CNE inicia o processo de articulação com Estados e Municípios, através de suas próprias propostas curriculares, **definindo ainda um paradigma curricular** para o Ensino Fundamental, que integra a Base Nacional Comum, complementada por uma Parte Diversificada (LDB, art. 26), a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do País.

Em bem lançado Parecer do ilustre Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset, o de nº 05/97 da CEB, aprovado em 07/05/97 e homologado no DOU de 16/05/97, é explicitada a importância atribuída às escolas dos sistemas do ensino brasileiro, que, a partir de suas próprias propostas pedagógicas, definem seus calendários e formas de funcionamento e, por conseqüência, seus regimentos, tal como disposto na LDB, art. 23 a 28.

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

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

Ao elaborar e iniciar a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação propõe um norteamento educacional às escolas brasileiras, "a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica



necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes”.

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

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

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

Os esforços conjuntos e articulados de avaliação dos sistemas de educação Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal propiciarão condições para o aperfeiçoamento e o êxito da Educação Fundamental.

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

A elaboração deste Parecer, preparatório à Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, é fruto do trabalho compartilhado pelos Conselheiros da Câmara de Educação Básica e, em particular, do conjunto

de proposições doutrinárias, extraídas dos textos elaborados, especialmente, pelos Conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury, Edla Soares, João Monlevade e Regina de Assis.

### **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**

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

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

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

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

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

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

Estes princípios deverão fundamentar as práticas pedagógicas das escolas, pois será através da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum que a Ética fará parte da vida cidadã dos alunos.

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

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

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

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

Estas variedades refletem-se, ainda, na própria identidade das escolas e em sua relação com as comunidades às quais servem. Assim, desde concepções arquitetônicas, história da escola, algumas vezes centenária, até questões relacionadas com calendário escolar e atividades curriculares e extracurriculares, a diretriz nacional deve reconhecer essas identidades e suas conseqüências na vida escolar, garantidos os direitos e deveres prescritos legalmente. Neste sentido, as propostas pedagógicas e os regimentos escolares devem acolher, com autonomia e senso de justiça, o princípio da identidade pessoal e coletiva de professores, alunos e outros profissionais da escola, como definidor de formas de consciência democrática. Portanto, a proposta pedagógica de cada unidade escolar, ao contemplar seja os Parâmetros Curriculares Nacionais, seja outras propostas curriculares, deverá articular o paradigma curricular proposto na Quarta Diretriz ao projeto de sociedade

que se deseja instituir e transformar, a partir do reconhecimento das identidades pessoais e coletivas do universo considerado.

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

As evidências de pesquisas e estudos nas áreas de Psicologia, Antropologia, Sociologia e Lingüística, entre outras Ciências Humanas e Sociais, indicam a necessidade imperiosa de se considerar, no processo educacional, a indissociável relação entre conhecimentos, linguagem e afetos, como constituinte dos atos de ensinar e aprender. Esta relação essencial, expressa através de múltiplas formas de diálogo, é o fundamento do ato de educar, concretizado nas relações entre as gerações, seja entre os próprios alunos ou entre eles e seus professores. Dessa forma, os diálogos expressos através de múltiplas linguagens verbais e não-verbais refletem diferentes identidades, capazes de interagir consigo mesmas e com as demais, através da comunicação de suas percepções, impressões, dúvidas, opiniões e capacidades de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes e os valores éticos, políticos e estéticos.

Grande parte do mau desempenho dos alunos, agravado pelos problemas da reprovação e da preparação insatisfatória, prévia e em serviço, dos professores, é devido à insuficiência de diálogo e metodologia de trabalhos diversificados na sala de aula, que permitam a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. Através de múltiplas interações entre professores/alunos, alunos/alunos, alunos/livros, vídeos, materiais didáticos e a mídia, desenvolvem-se ações inter e intra-subjetivas, que geram conhecimentos e valores transformadores e permanentes. Nesse caso, a diretriz nacional proposta prevê a sensibilização dos sistemas educacionais para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana desta nação, valorizando o diálogo em suas múltiplas manifestações,

como forma efetiva de educar, de ensinar e aprender com êxito, através dos sentidos e significados expressos pelas múltiplas vozes nos ambientes escolares.

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

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

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

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

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

É certo que o art. 15 indica um modo de se fazer a travessia, em vista da autonomia responsável dos estabelecimentos escolares. A

autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saberá resumir em sua proposta pedagógica (art. 12 da LDB) a integração da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, face às finalidades da Educação Fundamental.

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

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

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

O espaço destas intercessões é justamente o de criação e recriação de cada escola, com suas equipes pedagógicas, a cada ano de trabalho.

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

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

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

a) a *Vida Cidadã*, através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

- a Saúde;
- a Sexualidade;
- a Vida Familiar e Social;
- o Meio Ambiente;
- o Trabalho;
- a Ciência e a Tecnologia;
- a Cultura;
- as Linguagens; com,

b) as *Áreas de Conhecimento* de :

- Língua Portuguesa;
- Língua Materna (para populações indígenas e migrantes);
- Matemática;
- Ciências;
- Geografia;
- História;
- Língua Estrangeira;
- Educação Artística;
- Educação Física;
- Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB)

Assim, esta articulação permitirá que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada atendam ao direito de alunos e professores terem acesso a conteúdos mínimos de conhecimentos e valores, facilitando, desta forma, a organização, o desenvolvimento e a avaliação das

propostas pedagógicas das escolas, como estabelecido nos arts. 23 a 28, 32 e 33, da LDB.

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

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

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

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

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

A construção da Base Nacional Comum passa pela constituição dos saberes integrados à ciência e à tecnologia, criados pela inteligência humana. Por mais instituinte e ousado, o saber terminará por fundar uma tradição, por criar uma referência. A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo ou cristalizá-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memória e identidades, perdemos vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas. A modernidade, por mais crítica que tenha sido na tradição, arquitetou-se a partir de referências e paradigmas seculares. A relação com o passado deve ser cultivada, desde que se exerça uma compreensão do tempo como algo dinâmico, mas não simplesmente linear e seqüencial. A articulação do instituído com o



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

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

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

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

No caso, pode-se também recorrer ao estabelecido no art. 1º da LDB, que reconhece a importância dos processos formativos desenvolvidos nos movimentos sociais, nos organismos da sociedade civil e nas manifestações culturais, apontando, portanto, para uma concepção de educação relacionada com a invenção da cultura; e a cultura é, sobretudo, o território privilegiado dos significados. Sem uma interpretação do mundo, não podemos entendê-lo. A interpretação é uma leitura do pensar, do agir e do sentir dos homens e das mulheres. Ela é

múltipla e revela que a cultura é uma abertura para o infinito, e o próprio “homem é uma metáfora de si mesmo”. A capacidade de interpretar o mundo amplia-se com a criação contínua de linguagens e a possibilidade crescente de socializá-las, mas não pode deixar de contemplar a relação entre as pessoas e o meio ambiente, medida pelo trabalho, espaço fundamental de geração de cultura.

**Ora, a instituição de uma Base Nacional Comum com uma Parte Diversificada, a partir da LDB, supõe um novo paradigma curricular que articule a Educação Fundamental com a Vida Cidadã.**

**O significado que atribuímos à Vida Cidadã é o do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que, em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor.**

Assim, as escolas, com suas propostas pedagógicas, estarão contribuindo para um projeto de nação, em que aspectos da Vida Cidadã, expressando as questões relacionadas com a Saúde, a Sexualidade, a Vida Familiar e Social, o Meio Ambiente, o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, a Cultura e as Linguagens, se articulem com os conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento.

Menção especial deve ser feita à Educação Infantil, definida nos arts. 29 a 31 da LDB, que, dentro de suas especificidades, deverá merecer dos sistemas de ensino as mesmas atenções que a Educação Fundamental, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais. A importância desta etapa da vida humana, ao ser consagrada na LDB, afirmando os direitos das crianças de 0 aos 6 anos, de suas famílias e educadores, em creches e classes de educação infantil, deve ser acolhida pelos sistemas de ensino dentro das perspectivas propostas pelas DCN, com as devidas adequações aos contextos a que se destinam.

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

Assim, respeitadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da população servida pelas escolas,

todos os alunos terão direito de acesso aos mesmos conteúdos de aprendizagem, a partir de paradigma curricular apresentado dentro de contextos educacionais diversos e específicos. Esta é uma das diretrizes fundamentais da Educação Nacional.

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

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

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

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

Assim, para elaborar suas propostas pedagógicas, as escolas devem examinar, para posterior escolha, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de seus Estados e Municípios,

buscando definir com clareza a finalidade de seu trabalho, para a variedade de alunos presentes em suas salas de aula. Tópicos regionais e locais muito enriquecerão suas propostas, incluídos na Parte Diversificada, mas integrando-se à Base Nacional Comum.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, desde a discussão e as ações correlatas sobre interdisciplinaridade, decisões sobre sistema seriado ou por ciclos, interação entre diferentes segmentos no exercício da base Nacional Comum e Parte Diversificada, até a relação com o bairro, a comunidade, o estado, o país, a nação e outros países serão objeto de um

planejamento e de uma avaliação constantes da escola e de sua proposta pedagógica.

### ***II - VOTO DA RELATORA***

À luz das considerações anteriores, a relatora vota no sentido de que este conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais norteie os rumos da Educação Brasileira, garantindo direitos e deveres básicos de cidadania, conquistados através da Educação Fundamental e consagrados naquilo que é primordial e essencial: aprender com êxito, o que propicia a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade.

Brasília-DF, 29 de janeiro de 1998.

Conselheira Regina Alcântara de Assis - Relatora

### ***III - DECISÃO DA CÂMARA***

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto da Relatora.

Sala das Sessões, 29 de janeiro de 1998.

Conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury - Presidente

Hermengarda Alves Ludke - Vice-Presidente

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 07 de abril de 1998**

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

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

**RESOLVE:**

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

**Art. 2º** Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

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

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

a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

b) os princípios dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

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

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

IV - em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a Vida Cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

- a saúde
- a sexualidade
- a vida familiar e social
- o meio ambiente
- o trabalho
- a ciência e a tecnologia
- a cultura
- as linguagens

b) as Áreas de Conhecimento:

- Língua Portuguesa
- Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
- Matemática



- Ciências
- Geografia
- História
- Língua Estrangeira
- Educação Artística
- Educação Física
- Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

V - as escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - as escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

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

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

Ulysses de Oliveira Panisset  
Presidente da Câmara de Educação Básica

D.O.U., 15/04/98, Seção 1, p.31



## **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**PARECER Nº 6/98 - aprovado em 7 de abril de 1998**

**Entendimento a respeito da vigência do Decreto nº 1.044/69,  
que dispõe sobre o tratamento excepcional para os portadores  
de afecções**

### ***I - HISTÓRICO***

Dando cumprimento ao disposto no art. 90 da Lei 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Conselho Nacional de Educação tem promovido a discussão das questões suscitadas entre o regime anterior e o instituído pela nova lei.

Tendo em vista os questionamentos sobre a matéria, formulados por ocasião da 1ª Reunião Conjunta com os Conselhos Estaduais de Educação, em abril de 1997, a Câmara de Educação Básica deste Conselho já emitiu pronunciamentos consubstanciados sobretudo através dos Pareceres 5 e 12/97, do Conselheiro Ulysses Panisset.

Embora trate de modo elucidativo boa parte das questões referentes à regulamentação da nova LDB, a matéria tratada nos mencionados pareceres não esgota a discussão sobre os dispositivos que nortearão a educação nacional.

Nesse sentido, em sessão de 07/07/97, a Câmara de Educação Básica examinou o Decreto-lei nº 1.044, de 21/10/69, que dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções, atribuindo àqueles estudantes a compensação de ausência às aulas mediante exercícios domiciliares.

O referido decreto-lei apóia-se em três princípios: o do direito à educação; o da impossibilidade de observância dos limites mínimos de frequência à escola em função de condições desfavoráveis de saúde; e, finalmente, a admissibilidade de adoção de regime excepcional de atendimento ao educando.

Considerando que permanece válida a fundamentação que motivou a edição do referido Decreto-lei e não havendo na LDBEN nada que expressamente especifique ou regule em sentido contrário o conteúdo do referido Decreto-lei e não havendo incompatibilidade do mesmo com a Lei, a Câmara de Educação Básica do CNE, após consulta ao setor jurídico competente, entendeu que não há necessidade de edição de nova norma sobre o assunto. No presente caso, não houve revogabilidade do Decreto-lei nº 1.044/69 face ao art. 92 da LDBEN e de acordo com a Lei de Introdução do Código Civil, Decreto-lei nº 4.657 de 04/09/42.

### ***II - VOTO DO RELATOR***

À luz das considerações anteriores, o relator vota no sentido de que o Decreto-Lei nº 1.044/69 ainda vigora e não deixará de vigor em face do art. 92 da LDBEN.

Brasília-DF, 07 de abril de 1998.

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury - Relator

### ***III - DECISÃO DA CÂMARA***

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto do Relator.

Sala de Sessões, 07 de abril de 1998.

Conselheiros Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente

Francisco Aparecido Cordão - Vice-Presidente

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**PARECER Nº 15/98 - aprovado em 01 de junho de 1998**  
**Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

***I - RELATÓRIO***

**1 INTRODUÇÃO**

Pelo aviso 307 de 07/07/97, o Ministro da Educação e do Desporto encaminhou para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento que *apresenta propostas de regulamentação da Base Curricular Nacional e de organização do ensino médio*. A iniciativa do Senhor Ministro, ao enviar o referido documento, não visou apenas a cumprir a lei que determina ao MEC elaborar a proposta de diretrizes curriculares para deliberação do Conselho, mas também estimular o debate em torno do tema no âmbito deste Colegiado e da comunidade educacional aqui representada.

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

O presente Parecer é fruto, portanto, da consulta a muitas e variadas vertentes. As primeiras delas foram, desde logo, os estudos procedidos pelo próprio MEC, por intermédio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), que respondem pela qualidade técnica da proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Esses estudos da CEB propiciam uma rica fonte de referências.

Os princípios pedagógicos discutidos na quarta parte visam a traduzir o que já estava presente na proposta ministerial, dando

indicações mais detalhadas do tratamento a ser adotado para os conteúdos curriculares. Da mesma forma, as áreas apresentadas para a organização curricular não diferem substancialmente daquelas constantes do documento original, ainda que antecedidas por considerações psico pedagógicas de maior fôlego.

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

Quando iniciou o exame sistemático das questões do ensino médio, a pauta da CEB já contabilizava avançado grau de amadurecimento em torno do tema das diretrizes curriculares para o ensino fundamental (DCNs), elaboradas ao longo de 1997. Estas últimas, por sua vez, iniciaram-se quando da apreciação, pela CEB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais recomendados pelo MEC para as quatro primeiras séries da escolaridade obrigatória.

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

Os temas específicos do ensino médio, a maioria deles polêmicos, foram exaustivamente escrutinados pela CEB nas sucessivas versões deste Parecer. Esse trabalho coletivo materializou-se em contribuições escritas, comentários, sugestões, indicações bibliográficas, que foram incorporadas ao longo de todo o parecer. A riqueza da

contribuição dos conselheiros, que em muitos casos trouxeram visões e experiências de seus próprios espaços de atuação, foi inestimável para esclarecer a todos - sobretudo a esta relatoria - a complexidade e importância das normas que o parecer deve fundamentar.

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

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

Em todas essas oportunidades, a participação solidária de muitas entidades educacionais foi decisiva para aprofundar a fundamentação teórica dos pressupostos e princípios presentes tanto no documento original do MEC, quanto no presente Parecer. Entre essas entidades, situam-se a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), o CONSED, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, as Universidades públicas e privadas, as associações de escolas particulares de ensino médio, as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR), a SEMTEC, as escolas técnicas federais.

À presença qualificada de tantas instituições da comunidade educacional no debate que antecedeu este Parecer, deve ser acrescida a contribuição individual e anônima de inúmeros educadores brasileiros cujos trabalhos escritos, sugestões, críticas e questionamentos ajudaram no esforço de realizar a maior aproximação possível entre as

recomendações normativas e as expectativas daqueles que, em última instância, serão responsáveis pela sua implementação.

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

## **2 DIRETRIZES CURRICULARES: O PAPEL DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

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

Fica claro, portanto, que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar. Nos tempos modernos as opiniões sobre este tema diferem. Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter. Do ponto de vista do sistema educativo atual a investigação é confusa, e não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário (pois todas elas têm seus partidários). No que diz respeito aos meios que conduzem à virtude, não há acordo nenhum (de fato não honram, todos, a mesma virtude, de modo que diferem logicamente também sobre seu exercício). (Aristóteles, Política. VIII, 1 e 2)

### **2.1 Obrigatoriedade legal e consenso político**

A Lei nº 9.394/96, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu artigo 9, inciso IV, entre as incumbências da União, *estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão*



*os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*

Essa incumbência que a lei maior da educação atribui à União reafirma dispositivos legais anteriores, uma vez que já em 1995 a Lei nº 9.131, que trata do Conselho Nacional de Educação (CNE), define em seu artigo 9, parágrafo 1º, letra c, entre as atribuições da Câmara de Educação Básica (CEB) desse Colegiado, *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto*. A mencionada incumbência da união estabelecida pela LDB deve efetuar-se assim por meio de uma divisão de tarefas entre o MEC e o CNE.

No entanto, apesar de delegar ao executivo federal e ao CNE o estabelecimento de diretrizes curriculares, a LDB não quis deixar passar a oportunidade de ser, ela mesma, afirmativa da matéria. Além daquelas indicadas para a educação básica como um todo no artigo 27, diretrizes específicas para os currículos do ensino médio constam do artigo 36, seus incisos e parágrafos.

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

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

Utilizando a analogia, pode-se dizer que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos, estabelecidas na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção e devem ser mais duradouras. Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda a sociedade representada no Congresso Nacional. Por tudo isso são mais gerais, refletindo a concepção prevalecente na

---

<sup>1</sup> Aurélio. Novo Dicionário da língua Portuguesa. O grifo é nosso.

Constituição sobre o papel do Estado Nacional na educação. As diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um *acordo* de ações e requerem revisão mais freqüente.

A expressão "diretrizes e bases" foi objeto de várias interpretações ao longo da evolução da educação nacional. Segundo Horta, a interpretação dos educadores liberais para a expressão *diretrizes e bases* durante os embates da década de 40, contrapunha-se à idéia autoritária e centralizadora de que a União deveria traçar valores universais e "preconceitos diretores"<sup>2</sup> para a Educação Nacional. Segundo o autor, para os liberais... "Diretriz" é uma linha de orientação, norma de conduta. "Base" é superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim entendidos os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão-só preceitos genéricos e fundamentais.<sup>3</sup>

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

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

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

---

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

<sup>3</sup> Horta, José Silvério Bahia.

<sup>4</sup> Cury, texto no livro Medo e Liberdade

quando afirma: "Os sistemas de ensino asseguram às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público."

Mas, ao mesmo tempo, a Constituição e a legislação que a seguiu permanecem reafirmando que é preciso garantir uma base comum nacional de formação. A preocupação constitucional é indicada no artigo 210 da Carta Magna: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais."

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Até o presente, a organização curricular do ensino médio brasileiro teve como referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à educação superior.

A razão disso, fartamente conhecida e documentada, pode ser resumida muito simplesmente num sistema educacional em que poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao ensino médio destinam-se em sua maioria aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e profissional. Mas essa situação está mudando e vai mudar ainda mais significativamente nos próximos anos.

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

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

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

As estatísticas recentes confirmam essa tendência. Desde meados dos anos 80, foi no ensino médio que se observou o maior crescimento de matrículas no país. De 1985 a 1994, esse crescimento foi em média de mais 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30%.

A hipótese de que a expansão quantitativa vem ocorrendo pela incorporação de grupos sociais até então excluídos da continuidade de

estudos após o fundamental, fica reforçada quando se observa o padrão de crescimento da matrícula: concentrado nas redes públicas e, nestas, predominantemente nos turnos noturnos que representaram 68% do aumento total. No mesmo período (85 a 94) a matrícula privada, que na década anterior havia crescido 33%, apresentou um aumento de apenas 21%.<sup>5</sup>

Se o aumento observado da matrícula já preocupa os sistemas de ensino, a situação é muito mais grave quando se considera a demanda potencial. O Brasil continua apresentando a insignificante taxa líquida de 25% de escolaridade da população de 15 a 17/18 anos no ensino médio. Outros tantos dessa faixa etária, embora no sistema educacional, ainda estão presos na armadilha da repetência e do atraso escolar do ensino fundamental.<sup>6</sup>

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

A expectativa de crescimento do ensino médio é ainda reforçada pelo fenômeno chamado *onda de adolescentes* identificado em recentes estudos demográficos. *De fato, enquanto a geração dos adolescentes de 1990 era numericamente superior à geração de adolescentes de 1980 em 1 milhão de pessoas, as gerações de adolescentes em 1995 e 2000 serão maiores do que as gerações de 1985 e 1990 em 2.3 e 2.8 milhões de pessoas, respectivamente. No ano 2005, este incremento cairá para o nível de 500 mil pessoas, caracterizando o fim desta onda de adolescentes.*<sup>7</sup>

Mesmo considerando o gradativo declínio do número de adolescentes, caracterizado pela mencionada "onda", os números absolutos são enormes e dão uma idéia mais precisa do desafio educacional que o país enfrentará. Pela contagem da população realizada em 1996 (IBGE), em 1999 o Brasil terá 14.300.448 pessoas com idade

---

<sup>5</sup> Plano Nacional de Educação

<sup>6</sup> Plano Nacional de Educação

<sup>7</sup> Fundação SEADE

entre 15 e 18 anos. Esse número cairá para a casa dos 13 milhões a partir de 2001, e para a casa dos 12 milhões a partir de 2007. No início da segunda década do próximo milênio (2012), depois do fenômeno da onda de adolescentes, o país ainda terá 12.079.520 jovens nessa faixa etária.

Contam-se, portanto, em números de oito dígitos os cidadãos e cidadãs brasileiras a quem será preciso oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar suas escolhas de trabalho, de normas de conveniência, de formas de participação na sociedade. É quanto mais melhorar o desempenho do ensino fundamental, mais esse desafio se concentrará no ensino médio.

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

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

A capacidade do país para atender a essa demanda é muito limitada. Menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na escola e destes, metade ainda está no ensino fundamental. Segundo os dados da UNESCO<sup>8</sup>, o Brasil tem uma das mais baixas taxas de matrícula bruta nessa faixa etária, comparada à de

---

<sup>8</sup> UNESCO. World Education Report, 1995.

vários países da América Latina, para não dizer Europa, América do Norte ou Ásia.

No continente latino-americano, os países que têm uma taxa bruta de matrícula da população de 14 a 17 anos menor que a brasileira concentram-se na América Central: Costa Rica, Nicarágua, República Dominicana, Honduras, Haiti, El Salvador e Guatemala. Entre os que, desde 95, ultrapassavam os 50%, estão o Peru, Colômbia, México e Equador. Dos parceiros do Mercosul, apenas Paraguai e Bolívia têm situação pior: 37% e 40%, respectivamente. Argentina (76%), Chile (73%) e Uruguai (81%) estão melhores que os "tigres asiáticos" (72%) e caminham para alcançar a média dos países desenvolvidos (90%).

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

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

Até meados deste século, o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro situou-se, na zona rural, no acesso à escola obrigatória e, nas zonas urbanas, na passagem entre o antigo primário e o secundário, ritualizada pelo exame de admissão. Com a quase universalização do ensino fundamental de oito anos, a ruptura passou a expressar-se de outras formas: por diferenciação de qualidade, dentro do ensino fundamental, atestada pelas altíssimas taxas de repetência e evasão; e, mais recentemente, pela existência de uma nova barreira de acesso, agora no ano limiar e dentro do ensino médio.

A falta de vagas no ensino médio público, a segmentação por qualidade, aguda no setor privado, mas presente também no público e o aumento da repetência e da evasão, que estão acompanhando o



crescimento da matrícula gratuita do ensino médio<sup>9</sup>, alertam para o fato de que a extensão desse ensino a um número maior e muito mais diversificado de alunos será uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva.

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

Analisando essa questão, Cury<sup>10</sup> afirma que esse nível de ensino, *expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, expõe um nó das relações sociais no Brasil manifestando seu caráter dual e elitista, mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.*

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

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

*Já a exposição de motivos de Capanema em 1942 é conseqüente com este princípio discriminatório ao dizer que, "além da formação da consciência patriótica, o ensino secundário se destina à preparação das*

---

<sup>9</sup> MEC/INEP

<sup>10</sup> Cury, artigo sobre ensino médio no Seminário do Consed, em São Paulo

*individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.”*

É, portanto, do ensino médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino social dos alunos, cobrança esta que ficou clara com a política, afinal fracassada, de profissionalização universal criada pela Lei nº 5.692/71<sup>11</sup>. E nunca é demais lembrar que os concluintes da escola obrigatória ainda constituem uma minoria selecionada de sobreviventes do ensino fundamental. Com a melhoria deste último, espera-se que a maioria consiga cumprir as oito séries da escola obrigatória. A universalização do ensino médio, além de mandamento legal, será assim uma demanda social concreta. É tempo de pensar na escola média a ser oferecida a essa população.

Os finais de anos 90 inspiram momentos de rara lucidez, como o que teve Ítalo Calvino quando afirmou que só aquilo que formos capazes de construir neste milênio poderemos levar para o próximo<sup>12</sup>. O Brasil não tem para legar ao século XXI uma tradição consolidada de educação média democrática de qualidade. Mas tem o legado valioso da lição aprendida com a expansão do ensino fundamental: não é possível oferecer a todos uma escola programada para excluir a maioria, sem aprofundar a desigualdade, porque em educação escolar a superação de exclusões seculares requer ir além do “fazer mais do mesmo.”

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

*Já na antevéspera do ano 2000 - após sofrida trajetória que, certamente, inclui mais de uma repetência e períodos interminantes fora da escola - os filhos das famílias mais pobres deste país estão finalmente descobrindo a importância da escola, indo para além dos quatro primeiros anos iniciais, mesmo nos Estados mais atrasados, e já batendo nas portas do ensino secundário nos Estados do sul. Não temos mais o direito de repetir erros agora, quando estamos repensando a educação deste país*

---

<sup>11</sup> Cury, C. J. O ensino médio no Brasil; Histórico e Perspectivas.

<sup>12</sup> Calvino, Ítalo, seis Propostas para o próximo Milênio.

*e nos preparando para a árdua luta da competição internacional. É fundamental criar todo tipo de incentivo e retirar todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar. As questões que envolvem o adolescente de hoje não podem mais ser pensadas fora das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, fora de sua condição de grande consumidor potencial de bens e serviços em uma sociedade de massas, onde a escolarização não se limita mais aos jovens e o trabalho não é só de adultos, ou fora de suas relações de autonomia ou dependência para com a ordem jurídica e política.*<sup>13</sup>

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

### **2.3 As bases legais do ensino médio brasileiro**

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

**Artigo 21.** *A educação escolar compõe-se de :*

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

*II - educação superior.*

Como bem afirma o documento do MEC que encaminha ao CNE a proposta de organização curricular do ensino médio, ao incluir este último na educação básica, a LDB transforma em normal legal o que já estava anunciado no texto constitucional: *Na verdade, a Constituição de 1988 já prenunciava isto quando, no inciso II do artigo 208, garantia*

---

<sup>13</sup> Fundação SEADE

*como dever do Estado a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio". Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 altera a redação desse inciso, sem que se altere neste aspecto o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional a "progressiva universalização do ensino médio gratuito". A Constituição, portanto, confere a este nível de ensino o estatuto de direito de todo o cidadão. O ensino médio passa pois a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal<sup>14</sup>...*

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

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

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

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

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

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

**Artigo 36.** *O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:*

---

<sup>14</sup> MEC. Documento que encaminha ao CNE a proposta do executivo para a organização curricular da base nacional comum do ensino médio.

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

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

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

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

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

*II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;*

*III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessário ao exercício da cidadania.*

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

*§3º - Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.*

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

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

A concepção de preparação para o trabalho que fundamenta o artigo 35 aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a

formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo. Não se destina apenas àqueles já que estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo, nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.

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

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

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

#### **2.4 O ensino médio no mundo: uma transformação acelerada**

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

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

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

Inicia-se assim em meados dos anos 80 e primeira dos 90 um processo ainda em curso de revisão das funções tradicionalmente duas da educação secundária, buscando um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço de reforma foi assim, na sua motivação inicial, fortemente referenciado nas mudanças econômicas e tecnológicas.

Descontadas as peculiaridades dos sistemas educacionais dos diferentes países e até mesmo o grau de sucesso até hoje alcançado pelos esforços de reforma, destacam-se duas características comuns a todas elas: progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média, e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Azevedo, Joaquim, 1996.

Mas, numa velocidade nunca antes experimentada, esse processo de reforma, que poderia ter evoluído para o reforço - apenas mais otimista - da subordinação do ensino médio às necessidades da economia, rapidamente incorpora outros elementos. No bojo das iniciativas que começaram em meados dos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de uma nova geração de reformas.

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

Segundo Azevedo, "neste conflito de finalidades parece, por vezes, emergir a oportunidade "histórica", segundo Tedesco (1995), de aproximar ambas as finalidades, numa nova tensão, esta agora mais potenciadora do desenvolvimento humano." E prossegue: ... não é tanto o ensino técnico e a formação profissional que carecem de reformas mais ou menos despecializadas e unificadoras, é também o ensino geral que precisa de profunda revisão, ou seja, todas as vias e modalidades de ensino, desde as mais profissionais até as mais "liberais" para usar o termo inglês, são chamadas a contribuir de outro modo para um desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos."<sup>16</sup>

A União Européia manifestou-se de forma contundente a favor da unificação do ensino médio, mas alerta para a necessidade de considerar outras necessidades além das que são sinalizadas pela organização do trabalho. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: *a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social.*<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Azevedo, Op. Cit

<sup>17</sup> União Européia. Livro Branco Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva.



A mesma orientação segue a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste que nenhuma delas deve ser negligenciada.

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

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

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

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

Nos países de economia emergente, essas preocupações somam-se ainda àquelas geradas pela necessidade de promover um desenvolvimento que seja sustentável a longo prazo e menos vulnerável à instabilidade causada pela globalização econômica. A sustentabilidade do desenvolvimento, até os anos 70 pensada apenas em termos de acumulação de capital físico e financeiro, revelou-se a partir dos 80

fortemente associada à qualidade dos recursos humanos e à adoção de formas menos predatórias de utilização dos recursos naturais. Mais uma vez é sobre a educação média, ou sobre a sua ausência em quantidade e qualidade satisfatórias, que converge o centro de gravidade do sistema educacional.

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

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

No entanto, vista sob o prisma da vontade nacional expressa na LDB, a situação brasileira é rica de possibilidades. O projeto de ensino médio do país está definido, nas suas diretrizes e bases, em admirável sintonia com a última geração de reformas do ensino médio no mundo. O exercício de aproximação dos séculos pode ser feito de forma inteligente se tivermos presente a experiência de outros países para evitar os equívocos que eles não puderam evitar.<sup>18</sup>

### **2.5 Respostas a uma convocação**

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para responder, a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios

---

<sup>18</sup> Marchesi, reforma na Espanha

científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e “produtivistas” requer uma visão unificadora, um esforço para superar os dualismos e ao mesmo tempo diversificar as oportunidades de formação.

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

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

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

### 3 FUNDAMENTOS ESTÉTICOS, POLÍTICOS E ÉTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

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

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

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

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

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

### **3.1 A estética da sensibilidade**

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

Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de

produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza<sup>19</sup>. Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado, mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física presentes nas estruturas mecânicas.

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

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

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

---

<sup>19</sup> Italo Calvino. Seis propostas para o próximo milênio.

A estética da sensibilidade não é um princípio apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa, às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade, às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais.

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

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

### **3.2 A política da igualdade**

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

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

Para essa sociedade a política da igualdade vai se expressar na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, além do combate a

todas as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física.

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

Nessa perspectiva política, a política da igualdade deverá fortalecer uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado. E aqui ela se associa à ética ao valorizar atitudes e condutas responsáveis em relação aos bens e serviços tradicionalmente entendidos como "públicos" no sentido estatal, e afirmativas na demanda de transparência e democratização no tratamento dos assuntos públicos.

E o faz por reconhecer que uma das descobertas importantes deste final de século é a de que... motivação, criatividade, iniciativa, capacidade de aprendizagem, todas essas coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades de dimensões humanas, nas quais vivem o seu dia-a-dia ... um tipo de sociedade extremamente complexa, em que os custos da comunicação e da informação se aproximam cada vez mais do zero, e em que as distinções antigas entre o local, o nacional e o internacional, o pequeno e o grande, o centralizado e o descentralizado tendem o tempo todo a se confundir, desaparecer e reaparecer sob novas formas.<sup>20</sup>

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

Em uma de suas direções, esse movimento leva o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais na família e no trabalho, no qual questões como a igualdade entre homens e mulheres, os

---

<sup>20</sup> Schwartzman



direitos da criança, a eliminação da violência passam a ser decisivas para a convivência integradora. Mas há também uma direção contrária, provocando o envolvimento crescente de pessoas e instituições não governamentais nas decisões antes reservadas ao "poder público": empresas, sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas, cidadãos e cidadãs comuns que colocam as questões ambientais como itens prioritários em sua agenda.

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

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

Na gestão e nas normas e padrões que regulam a convivência escolar, a política da igualdade incide com grande poder educativo, pois é sobretudo nesse âmbito que as trocas entre educador e educando, entre escola e meio social, entre grupos de idade favorecem a formação de hábitos democráticos e responsáveis de vida civil. Destaca-se aqui a responsabilidade da liderança dos adultos, da qual depende, em grande parte, a coesão da escola em torno de objetivos compartilhados<sup>21</sup>, condição básica para a prática da política da igualdade.

Mas, acima de tudo, a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares. Para isso os sistemas e escolas deverão observar um direito pelo qual o próprio Estado se faz responsável, no caso da educação pública: garantia de padrões mínimos

---

<sup>21</sup> Mello, Guiomar - Escolas Eficazes

de qualidade de ensino, tais como definidos pela LDB no inciso IX de seu artigo 4.

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

### **3.3 A ética da identidade**

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

Expressão de seres divididos, mas que se negam a assim permanecer, a ética da identidade ainda não se apresenta de forma acabada. O drama desse novo humanismo, permanentemente ameaçado pela violência e pela segmentação social, é análogo ao da crisálida. Ignorando que será uma borboleta, pode ser devorada pelo pássaro antes de descobrir-se transformada. O mundo vive um momento em que muitos apostam no pássaro. O educador não tem escolha: aposta na borboleta ou não é educador.

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

Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias

pessoas. Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. É assim simples, mas ao mesmo tempo é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola com lugar de conviver e, na escola, do adulto educador, para a formação da identidade das futuras gerações.

Âmbito privilegiado do aprender a ser como a estética é, o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver<sup>22</sup>, a ética da identidade tem como fim mais importante a **autonomia**. Esta condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece.

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

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

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

---

<sup>22</sup> UNESCO, 199 \_\_\_\_ Relatório da Reunião Educação para o Século XXI

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

Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas. Essa é a esperança e a promessa que o novo humanismo traz para a educação, em especial a média: a possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. Uma chance real, talvez pela primeira vez na história, de ganhar a aposta na borboleta.

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

No texto de Platão, Sócrates e Pitágoras procuram responder à pergunta - "é possível ensinar a virtude?" Pitágoras argumenta narrando a partilha que Prometeu e Epitemeu fizeram dos talentos divinos entre as criaturas mortais. E prova que, se não for possível ensinar a virtude, a "cidade" não é viável pois apenas com o domínio das artes "os humanos" não sobreviriam porque exterminariam uns aos outros. Na continuidade do diálogo, fica claro que Sócrates também acha que a virtude pode ser ensinada. Mas, por meio de suas perguntas, leva Pitágoras a reconhecer que ela não é outra coisa senão a sabedoria, que

busca permanentemente a verdade, e exatamente nisso reside a possibilidade de seu ensino.

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

#### 4 DIRETRIZES PARA UMA PEDAGOGIA DA QUALIDADE

Nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais - o transporte, as comunicações e todas as outras indústrias, a agricultura, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto - dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. E uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém mais cedo ou mais tarde mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara. (Sagan, C.<sup>23</sup>)

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

---

<sup>23</sup> Sagan, C. O mundo assombrado pelos demônios

dogmas religiosos, ou tal como é comandado pelas respostas míopes a necessidades imediatas. (Wilson, E.O.<sup>24</sup>)

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem aprendizagem é vazia, e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. (Arendt, H.<sup>25</sup>)

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

#### **4.1 Identidade, diversidade, autonomia**

O Brasil possui diferentes modalidades ou formas de organização institucional e curricular de ensino médio. Como em outros países, essas diferenças são modos de resolver a tensão de finalidades desse nível de ensino<sup>26</sup>. Respondem mais à sua dualidade histórica do que à heterogeneidade de alunados e associam-se a um padrão excludente: cursar o ensino médio ainda é um privilégio de poucos e, dentre estes, poucos têm acesso à qualidade.

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

Aos demais restou a alternativa de estudar em classes esparsas de ensino médio, instaladas em períodos ociosos, em geral noturnos, de escolas públicas de ensino fundamental. Ou ainda em escolas privadas de má qualidade, muitas delas também noturnas, cujos custos cobrados

---

<sup>24</sup> Wilson, E. O. Consiliense: the unity of knowledge

<sup>25</sup> Arendt, H. Entre o passado e o futuro.

<sup>26</sup> Castro.

a alunos trabalhadores não são muito maiores do que os das escolas públicas também desqualificadas.

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

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

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

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma

forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais.

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

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

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

A eficácia dessas diretrizes supõe a existência de autonomia das instâncias regionais dos sistemas de ensino público e, sobretudo, dos estabelecimentos. A autonomia das escolas é, mais que uma diretriz, um



mandamento da LDB<sup>27</sup>. As diretrizes neste caso buscam indicar alguns atributos para evitar dois riscos: o primeiro seria burocratizá-la, transformando-a em mais um mecanismo de controle prévio, tão ao gosto das burocracias centrais da educação; o segundo seria transformar a autonomia em outra forma de criar privilégios que produzem exclusão.

Em relação ao risco de burocratização, é preciso destacar que a LDB vincula autonomia e proposta pedagógica.<sup>28</sup> Na verdade, a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce. E a proposta pedagógica não é uma "norma", nem um documento ou formulário a ser preenchido; não obedece a prazos formais nem deve seguir especificações padronizadas. Sua eficácia depende de conseguir por em prática um processo permanente de mobilização de "corações e mentes" para alcançar objetivos compartilhados.

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

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

---

<sup>27</sup> Em termos legais, a autonomia pedagógica faz parte de um conjunto de dispositivos da LDB que afetam diretamente a organização escolar. Consulte-se a respeito o Parecer 05/97 desta Câmara de Educação Básica, de autoria do Conselheiro Ulysses Panisset.

<sup>28</sup> Azanha

*passam a exercer funções de formulação das diretrizes da política educacional e assessoramento à implementação dessas políticas.*<sup>29</sup>

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

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

O segundo risco potencial é o de que a autonomia venha a reforçar privilégios e exclusões. Sobre este deve-se observar que a autonomia subordina-se aos princípios e diretrizes indicados na lei e apresentados nesta deliberação em seus desdobramentos pedagógicos, com destaque para o acolhimento da diversidade de alunos e professores, para os ideais da política da igualdade e para a solidariedade como elemento constitutivo das identidades. Como alerta Azanha<sup>30</sup>, *...a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.*

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

Na sala de aula, a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso e, por que não dizer,

---

<sup>29</sup> Oyafuso, A & Maia, E. **Plano Escolar**: caminho para a autonomia. CTE, SP, 1998.

<sup>30</sup> Azanha

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

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

A melhor forma de verificar esses compromissos é instituir mecanismos de prestação de contas que facilitem a “responsabilização” dos envolvidos. Alguém já disse que precisamos traduzir para o português o termo “accountability”<sup>31</sup>, com o pleno significado que tem: processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta contas e assume a responsabilidade por seus resultados para seus constituintes, financiadores, usuários ou clientes.

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

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

---

<sup>31</sup> Tereza Lobo

resultados. Para a autonomia, ela é condição de transparência da gestão educacional e clareza da responsabilidade pelos resultados.

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

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

A proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei, apresentados nestas diretrizes, e constantes da sua proposta pedagógica.<sup>32</sup>

A proposta pedagógica antes de tudo deve ser simples: *O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil.*<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> A respeito do projeto ou proposta pedagógica consulte-se: Oyafuso, Akiko & Maia, Eny. Op Cit e Escudero, J. M. (coord); Bolivar, A. Gonzalez M., T. & Moreno, J. M. **Diseno y Desarrollo del Curriculum en la Educación Secundaria**. I. c. E. & Horsori Editorial. Barcelona, 1997.

<sup>33</sup> Azanha

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

#### **4.2 Um currículo voltado para as competências básicas**

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

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

Mas o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e acadêmico dos currículos de ensino médio tradicionais, reféns do

exame vestibular. Vale a pena examinar o já citado artigo 35 da Lei, na ótica pedagógica.

Enquanto aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos, o perfil pedagógico do ensino médio tem como ponto de partida o que a LDB estabelece em seu artigo 32 como objetivo do ensino fundamental<sup>34</sup>. Deverá, assim, continuar o processo de desenvolvimento da capacidade de aprender com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.

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

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

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia bem

---

<sup>34</sup> **Art. 32.** O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

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

como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo), está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente, no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.

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

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

- visão orgânica do conhecimento alinhada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais;

- disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo;

- abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a

desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas;

- reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades, portanto como o elemento-chave para constituir os significados, conceitos, relações, condutas e valores que a escola deseja transmitir;

- reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva, forjada sociointerativamente na sala de aula, no trabalho, na família e em todas as demais formas de convivência;

- reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais.

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

Uma organização curricular que responda a esses desafios requer:

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

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

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

- adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio, e outras competências cognitivas



superiores, que potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;

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

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

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

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

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

### 4.3 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas<sup>35</sup> e, ao mesmo tempo, evitar a diluição das mesmas em

---

<sup>35</sup> É preciso diferenciar a disciplina no sentido escolar da ciência ou corpo de conhecimentos, uma parte dos quais ela pretende ensinar. O termo disciplina escolar refere-se a uma seleção de conhecimentos que são ordenados e organizados para serem apresentados ao aluno, recorrendo, como apoio a essa apresentação, a um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos e de avaliação. Uma disciplina escolar é, de um lado, mais limitada do que uma ‘matéria’, ciência ou corpo de conhecimentos. Isso quer dizer que a física, como disciplina escolar, é menos do que a física como corpo de conhecimentos científicos, pois a física escolar não é todo o conhecimento de física. De outro, a disciplina escolar é mais ampla, pois inclui os “programas” ou formas de

generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, o qual pode ser de questionamentos, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.

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

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

Nesta multiplicidade de interações e negações recíprocas, a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela

---

ordenamento, seqüenciação, os métodos para seu ensino e a avaliação da aprendizagem. A disciplina escolar supõe ainda uma teoria de aprendizagem adequada à idade a quem vai ser ensinada, quer dizer, a física como disciplina a ser ensinada a crianças de 8 anos inclui um tipo de apresentação desse conhecimento que seria, em princípio, adequado para a aprendizagem aos 8 anos de idade. Para um aprofundamento desse conceito consulte-se Cherver. **A História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. 2, 1990.

constatação de como são diversas as várias formas de conhecer, pois até mesmo esta “interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

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

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

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

Segundo Piaget, a excessiva “disciplinarização”...se explica, com efeito, pelos preconceitos positivistas. Em uma perspectiva em que apenas contam os observáveis, que cumpre simplesmente descrever e

analisar para então daí extrair as leis funcionais, é inevitável que as diferentes disciplinas pareçam separadas por fronteiras mais ou menos definidas ou mesmo fixas, já que estas se relacionam com a diversidade das categorias de observáveis que, por sua vez, estão relacionadas com nossos instrumentos subjetivos e objetivos de registro (percepções e aparelhos) ... Por outro lado, logo que, ao violar as regras positivas ... se procura explicar os fenômenos e suas leis, ao invés de apenas descrevê-los, forçosamente se estará ultrapassando as fronteiras do observável, já que toda causalidade decorre da necessidade inferencial, isto é, de deduções e estruturas operatórias irredutíveis à simples constatação ... Nesse caso, a realidade fundamental não é mais o fenômeno observável, e sim a estrutura subjacente, reconstituída por dedução, e fornece uma explicação para os dados observados. Mas, por isso mesmo, tendem a desaparecer as fronteiras entre as disciplinas, pois as estruturas ou são comuns (tal como entre a Física e a Química...), ou solidárias umas com as outras (como sem dúvida haverá de ser o caso entre a Biologia e a Físico-Química).<sup>36</sup>

A interdisciplinaridade pode ser também compreendida se considerarmos a relação entre o pensamento e a linguagem, descobertas pelos estudos sociointeracionistas do desenvolvimento e da aprendizagem. Esses estudos revelam que, seja nas situações de aprendizagem espontânea, seja naquelas estruturadas ou escolares, há uma relação sempre presente entre os conceitos e as palavras (ou linguagens) que os expressam, de tal forma que ... uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra<sup>37</sup>. Todas as linguagens trabalhadas pela escola, portanto, são por natureza "interdisciplinares" com as demais áreas do currículo: é pela linguagem - verbal, visual, sonora, matemática, corporal, ou outra - que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos, isto é, significados que, ao serem formalizados por alguma linguagem, tornam-se conscientes de si mesmos e deliberados.

Sem a pretensão de esgotar o amplo campo de possibilidades que a interação entre linguagem e pensamento abre para a pedagogia da

---

<sup>36</sup> Piaget, J. **Para onde vai a educação**. Grifo nosso.

<sup>37</sup> Vigotsky. **Pensamento e Linguagem**. pag. 131. Martins Fontes. 19...

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

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

Investigações sobre a aprendizagem de conceitos científicos em crianças e adolescentes indicam que a aprendizagem funciona como antecipação do desenvolvimento de capacidades intelectuais. Isso ocorre porque os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento de funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes - suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras...<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Vigotsky. Pensamento e Linguagem. pag.88

Essa "solidariedade didática" foi encontrada por Chervel<sup>39</sup> no estudo que realizou na história dos "ensinos" ou das disciplinas escolares, no sistema de ensino francês. Um dado interessante encontrado por esse autor foi o significado diferente que as disciplinas vão adquirindo no decorrer de dois séculos, mesmo mantendo o mesmo nome nas grades curriculares. Nesse período, várias foram criadas, outras desapareceram, embora os conteúdos de seu ensino e as capacidades intelectuais que visam constituir tenham continuado a ser desenvolvidas por meio de outros conteúdos com nomes idênticos ou por meio de conteúdos idênticos sob nomes diferentes.

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

#### **4.4 Contextualização**

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

---

<sup>39</sup> Chervel, A. Op. Cit.

nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação. A contextualização pode ser um recurso para conseguir esse objetivo.

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

O tratamento contextualizado do conhecimento é recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática. É isto também que propõe Piaget, quando analisa o papel da atividade na aprendizagem: compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende para o futuro é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir<sup>40</sup>.

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

---

<sup>40</sup> Piaget, J. Op. Cit.

análise de índices econômicos e estatísticos, nas projeções políticas ou na estimativa da taxa de juros, associada a todos os significados pessoais, políticos e sociais que números dessa natureza carregam.

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

Pesquisa recente com jovens de ensino médio revelou que estes não vêem nenhuma relação da química com suas vidas nem com a sociedade, como se o iogurte, os produtos de higiene pessoal e limpeza, os agrotóxicos ou as fibras sintéticas de suas roupas fossem questões de outra esfera de conhecimento, divorciadas da química que estudam na escola<sup>41</sup>. No caso desses jovens, a química aprendida na escola foi transposta do contexto de sua produção original, sem que pontes tivessem sido feitas para contextos que são próximos e significativos. É provável que por motivo semelhante muitas pessoas que estudaram física na escola não conseguem entender como funciona o telefone celular, ou se desconcertem quando têm de estabelecer a relação entre o tamanho de um ambiente e a potência em "btus" do aparelho de ar condicionado que estão por adquirir.

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a Lei reconhece

---

<sup>41</sup> O Grupo. Pesquisa.....



que nas sociedades contemporâneas todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias.

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

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

Conhecimentos e competências constituídos de forma assim contextualizada constituem educação básica, são necessários para a continuidade de estudos acadêmicos e aproveitáveis em programas de preparação profissional seqüenciais ou concomitantes com o ensino médio, sejam eles cursos formais, seja a capacitação em serviço. Na

verdade, constituem o que a LDB refere como *preparação básica para o trabalho*, tema que será retomado mais adiante.

O contexto do trabalho é também imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos a que se refere o artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das ciências da natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. A este respeito é significativo o fato de que as estratégias de aprendizagem contextualizada ou "situada", como é designada na literatura de língua inglesa, nasceram nos programas de preparação profissional, dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais. Suas características, tais como descritas pela literatura e resumidas por Stein, indicam que a contextualização do conteúdo de ensino é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade. Na aprendizagem situada, os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades em lugar de adquirirem informação em unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho.<sup>42</sup>

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

---

<sup>42</sup> Stein. D. Digeston, 195, 1998.

utilizados não têm a resistência devida. E de quais são os aspectos técnicos, políticos e éticos envolvidos no trabalho da construção civil.

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

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

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

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

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

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

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

É possível assim afirmar, reiterando premissas das teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem, que o desenvolvimento intelectual baseado na aprendizagem espontânea é ascendente, isto é, inicia-se de modo inconsciente e até caótico, de acordo com uma experiência que não é controlada, e encaminha-se para níveis mais abstratos, formais e conscientes. Ao iniciar uma determinada experiência de aprendizagem escolar, portanto, um aluno pode até saber os conceitos envolvidos na mesma, mas não sabe que os tem porque,

neste caso, vale a afirmação de que a análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos<sup>43</sup>.

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

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

Ambos os processos de desenvolvimento, do conhecimento espontâneo ao conhecimento abstrato e deliberado e deste último para a compreensão e aplicação a situações particulares concretas, não são independentes. Já porque a realidade à qual se referem é a mesma - o mundo físico, o mundo social, as relações pessoais - já porque em ambos os casos a linguagem joga papel decisivo como elemento constituidor. Na prática, o conhecimento espontâneo auxilia a dar significado ao conhecimento escolar. Este último, por sua vez, reorganiza o conhecimento espontâneo e estimula o processo de sua abstração.

Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. Isto significa que a ponte entre teoria e prática, recomendada pela LDB e comentada por Castro, deve ser de mão

---

<sup>43</sup> Vigotsky

dupla. Em ambas as direções estão em jogo competências cognitivas básicas: raciocínio abstrato e capacidade de compreensão de situações novas, que é base da solução de problemas, para mencionar apenas duas.

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

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

Para concluir estas considerações sobre a contextualização, é interessante citar a síntese apresentada por Stein<sup>44</sup> sobre as características da aprendizagem contextualizada: em relação ao conteúdo, busca desenvolver o pensamento de ordem superior em lugar da aquisição de fatos independentes da vida real; preocupa-se mais com a aplicação do que com a memorização; sobre o processo assume que a aprendizagem é sócio-interativa, envolve necessariamente os valores, as relações de poder, a negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos. Em relação ao contexto, propõe não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos (re)experienciem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas.

---

<sup>44</sup> Stein. D. Op. Cit. O artigo em questão é um levantamento do "estado da arte" sobre aprendizagem situada, com inúmeras referências bibliográficas.

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

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

#### **4.5 A importância da escola**

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

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

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

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

Se a constituição de conhecimentos com significado deliberado, que caracteriza a aprendizagem escolar, é antecipação do desenvolvimento de capacidades mentais superiores - premissa cara a Vigotsky<sup>45</sup> - o trabalho que a escola realiza ou deve realizar é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção, entre outras. Essa afirmação é ainda mais verdadeira para jovens provenientes de ambientes culturais e sociais em que o uso da linguagem é restrito e a sistematização do conhecimento espontâneo raramente acontece.

Outra coisa não diz Piaget interpretando os mandamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos no capítulo da educação: Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica<sup>46</sup>. E vai mais longe o mestre de genebra ao relacionar a autonomia moral com a autonomia intelectual, que implica o pleno desenvolvimento das operações da lógica.

---

<sup>45</sup> Vigotsky. **Pensamento e Linguagem**: o aprendizado de conceitos científicos

<sup>46</sup> Piaget. J. Para onde vai a educação



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

#### 4.6 Base nacional comum e parte diversificada

Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas dimensões do currículo de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes: base nacional comum/parte diversificada, e formação geral/preparação básica para o trabalho.

A primeira dimensão é explicitada no artigo 26 da LDB, que afirma: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. À luz das diretrizes pedagógicas apresentadas, cabe observar a este respeito:

- tudo o que se disse até aqui sobre a nova missão do ensino médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas, se aplica para ambas as “partes”, tanto a “nacional comum” como a “diversificada”, pois numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento não faz sentido que elas estejam divorciadas;

- a LDB buscou preservar no seu artigo 26 a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos; assim entendida, a parte

diversificada é uma dimensão do currículo e a contextualização pode ser a forma de organizá-la sem criar divórcio ou dualidade com a base nacional comum;

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

- a parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos localizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que os mesmos sejam organicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade "extra" curricular;

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

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

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

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

- em qualquer caso, a base nacional comum, objeto destas DCEN, deverá ocupar, no mínimo, 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do ensino médio.

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

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

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

- o primeiro aspecto refere-se à finalidade de educação básica do ensino médio que não está em questão, pois a LDB é clara a respeito;
- o segundo refere-se à duração do ensino médio, que também não deixa dúvidas quanto ao mínimo de 2.400 horas distribuídas em 3 anos de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos;
- o terceiro aspecto a considerar é que a LDB presume uma diferença entre “preparação geral para o trabalho” e “habilitação profissional”.

Essa diferença presumida deve ser explicitada. Por opção doutrinária, a Lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, e isso vale tanto para a “base nacional comum” como para a “parte diversificada” do currículo, e é por esta razão que se dá ênfase neste Parecer ao tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho.

Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro

caso, estariam as noções gerais sobre o papel e valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras.

No caso dos estudos que são necessários para o preparo profissional, quer seja curso formal, quer seja no ambiente de trabalho, estariam, por exemplo, conhecimentos de biologia e bioquímica para as áreas profissionais da saúde, a química para algumas profissões técnicas industriais, a física para as atividades profissionais ligadas à mecânica ou eletroeletrônica, as línguas para as habilitações ligadas a comunicações e serviços, as ciências humanas e sociais para as áreas de administração, relações públicas, mercadologia, entre outras. Dependendo do caso, essa vinculação pode ser mais estreita e específica, como seria, por exemplo, o conhecimento de história para técnico de turismo ou de redação de textos e cartas comerciais para alunos que farão secretariado e contabilidade.

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

Essa é a interpretação a ser dada ao parágrafo único do artigo 5º do Decreto nº 2208/97: a expressão *caráter profissionalizante*, utilizada para adjetivar as disciplinas cursadas no ensino médio que podem ser aproveitadas, até o limite de 25%, no currículo de habilitação profissional, só podem referir-se às disciplinas de formação básica ou geral que, ao mesmo tempo, são fundamentais para a formação profissional e por isso mesmo podem ser aproveitadas em cursos específicos para obtenção de habilitações específicas. Não é relevante, para estas DCNEM, indicar se tais disciplinas seriam cursadas na parte diversificada ou no cumprimento da base nacional comum, se aceito o pressuposto de que ambas devem estar organicamente articuladas.

Quando o mesmo Decreto nº 2208/97 afirma em seu artigo 2º: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular...”, e depois, no já citado artigo 5º reafirma que a educação profissional terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este, e estabelece as regras da articulação, sem que nenhuma das duas modalidades de educação, a básica, do ensino médio, e a profissional de nível técnico, abram mão da especificidade de suas finalidades.

Esse tipo de articulação entre formação geral e profissional já foi considerada por vários educadores dedicados à educação técnica, entre eles Castro,<sup>47</sup> que aponta ocupações para as quais o preparo é mais próximo da formação geral. Este é o caso, entre outros, de algumas ocupações nas áreas de serviços, como os de escritório, por exemplo. Outras ocupações, diz esse autor, requerem uma maior quantidade de conhecimentos e habilidades que não são de formação geral. Entre estas últimas, estariam as profissões ligadas à produção industrial, cujo tempo de duração será provavelmente mais longo por envolver estudos mais especializados e, portanto, mais distantes da educação geral.

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

- às escolas de ensino médio cabe contemplar, em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua clientela, aqueles conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho que, sendo essenciais para uma habilitação profissional específica, poderão ter os conteúdos que lhe deram suporte igualmente aproveitados no respectivo curso dessa habilitação profissional.

- às escolas ou programas dedicados à formação profissional cabe identificar que conhecimentos, competências e habilidades essenciais para cursar uma habilitação profissional específica já foram

---

<sup>47</sup> Castro Idem

adquiridos pelo aluno no ensino médio, e considerar as disciplinas ou estudos que lhes deram suporte como de caráter profissionalizante para essa habilitação e, portanto, passíveis de serem aproveitados.

- como articulação não se dá por sobreposição, os estudos de formação geral e de preparação básica para o trabalho que sejam ao mesmo tempo essenciais para uma habilitação profissional podem ser incluídos na duração mínima prevista para o ensino médio e aproveitados na formação profissional.

- estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma ou em outra instituição, concomitante ou posteriormente ao ensino médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 mínimas previstas pela LDB.

- as várias habilitações profissionais terão duração diferente para diferentes alunos, dependendo do perfil do profissional a ser habilitado, dos estudos que cada um deles esteja realizando ou tenha realizado no ensino médio e dos critérios de aproveitamento contemplados nas suas propostas pedagógicas.

As fronteiras entre estudos de preparação básica para o trabalho e educação profissional no sentido restrito nem sempre são fáceis de estabelecer. Além disso, como já se observou, depende do perfil ocupacional a maior ou menor afinidade entre as competências exigidas para o exercício profissional e aquelas de formação geral.

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

Conhecimentos e competências específicos tais como exemplificados não devem fazer parte da formação geral do educando e da preparação geral para o trabalho. Caracterizam uma habilitação profissional ou o preparo para o exercício de profissão técnica.

Considerando que a LDB prioriza a formação geral quando define os mínimos de duração do ensino médio e apenas faculta o oferecimento da habilitação profissional, garantida a formação geral, esta última só pode ser oferecida como carga adicional dos mínimos estabelecidos, podendo essa adição ser em horas diárias, dias da semana ou períodos letivos.

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

Em resumo:

- os conteúdos curriculares da base nacional comum e da parte diversificada devem ser tratados, embora não exclusivamente, no contexto do trabalho, como meio de produção de bens, de serviços e de conhecimentos;

- de acordo com as necessidades da clientela e as características da região, contempladas na proposta pedagógica da escola média, os estudos de formação geral e preparação básica para o trabalho, tanto da base nacional comum como da parte diversificada, podem ser tratados no contexto do trabalho em uma ou mais áreas ocupacionais;

- segundo esses princípios, a preparação básica para o trabalho portanto é parte integrante da educação básica de nível médio e pode incluir, dentro da duração mínima estabelecida pela LDB, estudos que são também necessários para cursar uma habilitação profissional e que, por esta razão, podem ser aproveitadas em cursos ou programas de habilitação ou formação profissional;

- em outras palavras, as disciplinas pelas quais se realizam os estudos mencionados no item anterior são aquelas disciplinas de formação geral ou de preparação básica para o trabalho, necessárias para cursos profissionais com os quais mantêm afinidade e, portanto, são de *caráter profissionalizante* para esses cursos profissionais, ainda que cursadas dentro da carga horária mínima prevista para o ensino médio;

- os estudos realizados em disciplinas de caráter profissionalizante, assim entendidas, podem ser aproveitados, até o limite de 25% da carga horária total, para eventual habilitação

profissional, somando-se aos estudos específicos necessários para obter a certificação exigida para o exercício profissional;

- esses estudos específicos, que propiciam preparo para postos de trabalho determinados, ou são especializados para o exercício de profissões técnicas, só podem ser oferecidos se e quando atendida a formação geral do educando e, mesmo assim, facultativamente;

- em virtude da prioridade da formação geral, a eventual oferta desses estudos específicos de habilitação profissional, ou de preparo para profissões técnicas, não poderão ocupar o tempo de duração mínima do ensino médio previsto pela LDB, sem prejuízo do eventual aproveitamento de estudos já referido;

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

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

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

Finalmente é preciso deixar bem claro que a desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico introduzida pela LDB é totalmente coerente com a concepção de educação básica adotada na Lei.



Exatamente porque a base para inserir-se no mercado de trabalho passa a ser parte integrante da etapa final da educação básica como um todo, sem dualidades, torna-se possível separar o ensino técnico. Este passa a assumir mais plenamente sua identidade e sua missão específicas de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no ensino médio.

## **5 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA BASE NACIONAL COMUM DO ENSINO MÉDIO**

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

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

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

Assim, o modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico,

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

Assis, R. CNE. Parecer nº 4/98

### **5.1 Organização curricular e proposta pedagógica**

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

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

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

O currículo ensinado será o trabalho do professor em sala de aula. Para que ele esteja em sintonia com os demais níveis - o da proposição e o da ação - é indispensável que os professores se apropriem, não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que

fundamentam o currículo proposto, de âmbito nacional, mas da própria proposta pedagógica da escola. Outro reconhecimento, portanto, aqui se aplica: se não há lei ou norma que possa transformar o currículo proposto em currículo em ação, não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante.

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

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

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

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

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

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;

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

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

## **5.2 Os saberes das áreas curriculares**

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão para as quais a língua portuguesa é imprescindível. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação - das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável - como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes

dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos.

Na área das CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA incluem-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da física, da química, da biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional, como também de participar do encantamento que os mistérios da natureza exercem sobre o espírito que aprende a ser curioso, a indagar e a descobrir. O agrupamento das ciências da natureza tem ainda o objetivo de contribuir para a compreensão do significado da ciência e da tecnologia na vida humana e social, de modo a gerar protagonismo diante das inúmeras questões políticas e sociais para cujo entendimento e solução as ciências da natureza são uma referência relevante. A presença da matemática nessa área se justifica pelo que de ciência tem a matemática, pela sua afinidade com as ciências da natureza, na medida em que é um dos principais recursos de constituição e expressão dos conhecimentos destas últimas e, finalmente, pela importância de integrar a matemática com os conhecimentos que lhe são mais afins. Esta última justificativa é, sem dúvida, mais pedagógica que epistemológica e pretende retirar a matemática do isolamento didático em que tradicionalmente se confina no contexto escolar.

Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, da mesma forma, destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição do significado de seus objetos e métodos, o ensino das ciências humanas e sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de história, geografia, sociologia, antropologia, psicologia, direito, entre outros. Nesta área se incluirão também os estudos de filosofia e sociologia *necessários ao exercício da cidadania*, para cumprimento do que manda a letra da Lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a

nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.

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

Como analisa Menezes<sup>48</sup>, no ensino fundamental a tecnologia comparece como "alfabetização científico-tecnológica", compreendida como a familiarização com o manuseio e com a nomenclatura das tecnologias de uso universalizado, como, por exemplo, os cartões magnéticos.

No ensino médio, a presença da tecnologia responde a objetivos mais ambiciosos. Ela comparece integrada às ciências da natureza uma vez que uma compreensão contemporânea do universo físico, da vida planetária e da vida humana não pode prescindir do entendimento dos instrumentos pelos quais o ser humano maneja e investiga o mundo natural. Com isso se dá continuidade à compreensão do significado da tecnologia enquanto produto, num sentido amplo.<sup>49</sup>

Mas a tecnologia na educação contemporânea do jovem deverá ser contemplada também como processo. Em outras palavras, não se tratará apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas, recurso que só pode ser explorado em cada nucleação de conteúdos e que transcende a área das ciências da natureza. A este respeito é significativa a observação de Menezes: "A familiarização com

---

<sup>48</sup> Menezes. L. C. Mimeo. 1998.

<sup>49</sup> Menezes. Op. Cit.

as modernas técnicas de educação, de uso democratizado pelo computador, é só um exemplo das vivências reais que é preciso garantir. Ultrapassando assim o “discurso sobre as tecnologias”, de utilidade duvidosa, é preciso identificar nas matemáticas, nas ciências naturais, nas ciências humanas, na comunicação e nas artes, os elementos de tecnologia que lhes são essenciais e desenvolvê-los como conteúdos vivos, como objetivos da educação e, ao mesmo tempo, meio para tanto<sup>50</sup>”.

Dessa maneira, a presença da tecnologia no ensino médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídas ao longo da educação básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho prevista na LDB. Apenas para enriquecer os exemplos citados, é interessante lembrar o uso de recursos de comunicação, como vídeos e infográficos e todo o mundo da multimídia, das técnicas de trabalho em equipe, do uso de sistemas de indicadores sociais e tecnologias de planejamento e gestão, para não mencionar a incorporação das tecnologias e de materiais os mais diferenciados na arquitetura, escultura, pintura, teatro e outras expressões artísticas. Se muitas dessas aplicações, como produto, têm afinidade com as ciências naturais, como processos identificam-se com as linguagens e as ciências humanas e sociais.

Estas e muitas facetas do múltiplo fenômeno que é a tecnologia no mundo contemporâneo, constituem campos de aplicação - portanto de conhecimento e uso de produtos tecnológicos - ainda inexplorados pelos planos curriculares e projetos pedagógicos. No entanto, além de sua intensa presença na vida cotidiana, essas tecnologias são as que mais se identificam com os setores nos quais a demanda de recursos humanos tende a crescer. Sem abrir mão do “discurso sobre as tecnologias”, as linguagens e as humanas e sociais só se enriquecerão se atentarem mais para as aplicações dos conhecimentos e capacidades que querem constituir nos alunos do ensino médio.

### 5.3 Descrição das áreas

---

<sup>50</sup> Menezes. Op. Cit.

As três áreas descritas a seguir devem estar presentes na base nacional comum dos currículos das escolas de ensino médio, cujas propostas pedagógicas estabelecerão:

- as proporções de cada área no conjunto do currículo;
- os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, tomando como referência as competências descritas;
- os conteúdos e competências a serem incluídos na parte diversificada, os quais poderão ser selecionados em uma ou mais áreas, reagrupadas e organizadas de acordo com critérios que satisfaçam as necessidades da clientela e da região.

**Linguagens, códigos e suas tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:**

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- analisar, interpretar e aplicar o recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;
- entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar;
- entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas estão exercendo na sua relação com as demais tecnologias;



---

- entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;

- aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

**Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:**

- compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade;

- entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais;

- identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos;

- apropriar-se dos conhecimentos da física, da química e da biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural;

- compreender o caráter não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades;

- identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações, interpolações e interpretações;

- analisar qualitativamente dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente relacionados a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos;

- identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade;

- entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e se propõem solucionar;

- entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;

- aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

- compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

**Ciências humanas e suas tecnologias, objetivar a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:**

- compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;

- compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; compreender a si mesmo como agente social e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;

- compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos;

- compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;

- traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;

- entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as

de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;

- entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;

- entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe;

- aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

## **6 A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: TRANSIÇÃO E RUPTURA**

Em nosso modo de ver, uma implicação que vale a pena destacar, derivada desta visão problemática, incerta e imprevisível das mudanças em educação, deveria afetar nosso modo de nos posicionarmos frente às mesmas. Não procede esperar soluções salvadoras de reformas em grande escala, nem tampouco extrair conclusões precipitadas de seus primeiros fracassos, para escudar atitudes derrotistas e desencantadas, totalistas e elusivas. Uma reforma não é boa ou má pelos problemas e dificuldades que possam surgir em seu desenvolvimento. Estes não só são naturais, como necessários. Só encarando as mudanças educacionais numa perspectiva de conflito evitaremos a tentação de considerá-las mas só por terem vindo da administração ou de um grupo de especialistas sisudos, e poderemos esquadrinhá-las pessoal e coletivamente em seus valores e propósitos, em suas políticas concretas e decisões, em suas incidências positivas ou naquelas outras que não o sejam tanto, e que servirão para manter uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar. Esta é, em última instância, a postura mais responsável que nós, profissionais da educação, podemos e devemos adotar diante das mudanças, sejam as propostas desde fora, sejam aquelas outras que somos capazes de orquestrar desde dentro: pensar e refletir, criticar e valorar o que está sendo e o que deve ser a educação que nos ocupa em nossos respectivos âmbitos escolares nos tempos em que vivemos e naqueles que estão por vir, e não iludir as responsabilidades inescapáveis que nos tocam, a partir de uma profissionalidade eticamente construída, que há de perseguir a transformação e melhoria da sociedade por meio da educação. (Escudero, Bolívar, Gonzalez, Moreno.)

O real não está na chegada nem na saída. Ele se dispõe pra gente no meio da travessia. (Rosa, J. G)

A implementação destas DCNEM será ao mesmo tempo um processo de ruptura e de transição. Ruptura porque sinaliza para um ensino médio significativamente diferente do atual, cuja construção vai requerer mudanças de concepções, valores e práticas, mas cuja concepção fundante está na LDB.

No entanto seria ignorar a natureza das mudanças sociais, entre elas as educacionais, supor que o novo ensino médio deverá surgir do vácuo ou da negação radical da experiência até agora acumulada, com suas qualidades e limitações. De fato, como já se manifestou esta Câmara a respeito das diretrizes curriculares para o ensino fundamental, os saberes e práticas já instituídos constituem referência dos novos que operam como instituintes num dado momento histórico: *A nossa relação com o instituído não deve ser, portanto, de querer destruí-lo. Sem um olhar sobre o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com a nossa história, quebramos os espelhos que desenham nossas formas*<sup>51</sup>.

Dessa dinâmica entre transição e ruptura vai surgir a aprendizagem com os acertos e erros do passado e a incorporação dessa aprendizagem para construir modelos, práticas e alternativas curriculares novas, mais adequadas a uma população que pela primeira vez chegará ao ensino médio. Esse processo que se inicia formalmente, neste final de milênio, com a homologação e publicação destas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, não tem data marcada para terminar. Como toda reforma educacional, terá etapas de desequilíbrios seguidas por ajustes e reequilíbrios.

Por mais que as burocracias e os meios de comunicação esperem a tradução destas diretrizes curriculares com lógica e racionalidade cartesianas, de preferência por meio de uma tabela de dupla entrada que diga exatamente "como está" e "como fica" o ensino médio brasileiro, nem mesmo com a ajuda de um martelo a realidade do futuro próximo caberia num modelo desse tipo. O resultado de uma reforma educacional

---

<sup>51</sup> Assis, F. Resolução nº 2/98 Parecer 4/98

tem componentes imprevisíveis que não permitem dizer com exatidão como vai ficar o ensino médio no momento em que estas diretrizes estiverem implementadas.

O produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas e gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. Em suma, o ensino médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar.

Papel decisivo caberá aos órgãos estaduais formuladores e executores das políticas de apoio à implementação dos novos currículos de ensino médio. E aqui é imprescindível lembrar dois eixos norteadores<sup>52</sup> da Lei nº 9.394/97, que deverão orientar a ação executiva e normativa, tanto dos sistemas como dos próprios estabelecimentos de ensino médio:

- o eixo da flexibilidade, em torno do qual se articulam os processos de descentralização, desconcentração, desregulamentação e colaboração entre os atores, culminando com a autonomia dos estabelecimentos escolares na definição de sua proposta pedagógica;

- o eixo da avaliação, em torno do qual se articulam os processos de monitoramento de resultados e coordenação, culminando com as ações de compensação e apoio às escolas e regiões que maiores desequilíbrios apresentem de responsabilização pelos resultados em todos os níveis.

Esses papéis, complementares na permanente tensão que mantêm entre si, desenham um novo perfil de gestão educacional em nível dos sistemas estaduais. O aprendizado desse novo perfil de gestão será talvez mais importante que as escolas deverão viver para converter

---

<sup>52</sup> Cury, C. R. J. Flexibilidade e Avaliação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

suas práticas pedagógicas, porque a autonomia escolar é, ainda, mais visão que realidade. Depende, portanto, do fomento e do apoio das instâncias centrais, executivas e normativas.

Tal como estão formuladas, a implementação destas DCNEM, mais do que outras normas racionais, requerem esse fomento e apoio às escolas para estimulá-las, fortalecê-las e qualificá-las a exercer uma autonomia responsável por seu próprio desenvolvimento curricular e pedagógico. Em outras palavras, o paradigma de currículo proposto não resiste ao enrijecimento e à regulamentação que compõem o estilo dominante de gestão até o presente.

Do comportamento das universidades e outras instituições de ensino superior dependerá também, em larga medida, o êxito da concretização destas diretrizes curriculares para o ensino médio, com o qual elas mantêm dois tipos de articulação importantes: como nível educacional que receberá os alunos egressos e como responsável pela formação dos professores.

No primeiro tipo de articulação, está colocada toda a problemática do exame de ingresso no ensino superior, que, até o presente, tem sido a referência da organização curricular do ensino médio. A continuidade de estudos é e continuará sendo - com atalhos exigidos pela inserção precoce no mercado de trabalho, ou de modo mais direto - um percurso desejado por muitos jovens que concluem a educação básica. É possível, com diferentes graus de dificuldades, para uma parte deles.

O ensino superior está assim convocado a examinar sua missão e seus procedimentos de seleção na perspectiva de um ensino médio que deverá ser mais unificado quanto às competências dos alunos e mais diversificado quanto aos conhecimentos específicos que darão suporte à constituição dessas competências. E deverão fazê-lo com a ética de quem reconhece o poder que as exigências para ingresso no ensino superior exercem, e continuarão exercendo, sobre a prática curricular e pedagógica das escolas médias.

A preparação de professores, pela qual o ensino superior mantém articulação decisiva com a educação básica, foi insistente e reiteradamente apontada como a maior dificuldade para a implementação destas DCNEM por todos os participantes, em todos os encontros

mantidos durante a preparação deste Parecer, maior mesmo que os condicionantes financeiros. Uma unanimidade de tal ordem possui peso tão expressivo que dispensa maiores comentários ou análises. Um peso que deve ser transferido às instituições de ensino superior, para que o considerem quando, no exercício de sua autonomia, assumirem as responsabilidades com o país e com a educação básica que considerem procedentes.

É preciso lembrar, no entanto, que a deficiência quantitativa e qualitativa de recursos docentes para o ensino fundamental e médio há muito se converteu num problema crônico. Essa deficiência afetará qualquer medida de melhoria ou reforma da educação que o país se proponha a adotar. Resolver esse problema, portanto, não é condição para a implementação destas DCNEM. É questão de sobrevivência educacional, cuja dimensão vai muito além dos limites deste Parecer, embora se inclua entre os desafios, felizmente não exclusivos, do Conselho Nacional de Educação. Das instituições de ensino superior se espera que sejam parceiras no enfrentamento do desafio e na solução, não apenas na denúncia do problema.

O próximo Plano Nacional de Educação será uma oportunidade para discutir questões como a formação de professores, entre outras a serem equacionadas durante a implementação destas DCNEM. Mas a negociação de metas entre atores políticos para um plano dessa natureza não o torna necessariamente eficaz. Mais importante será a negociação que essas metas terão de fazer com as próprias realidades diversas do país, nas quais se incluem os gestores dos sistemas e os agentes educativos que estão em cada escola.

Para finalizar, reconhecendo a limitação de inovações curriculares no nível de sua proposição, mas também convencida do imperativo de orientações propositivas num país diverso socialmente e federativo politicamente, a Câmara de Educação Básica do CNE reitera, a propósito destas DCNEM, aquilo que já afirmou: as medidas legais representam, no entanto, passos preparatórios para as mudanças reais na educação brasileira, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática. Estará nas mãos das instituições escolares e respectivas comunidades a construção coletiva e

permanente de propostas e práticas pedagógicas inovadoras que possam dar resposta a novas demandas<sup>53</sup>.

### ***II VOTO DA RELATORA***

Em vista do exposto, a relatoria propõe que se aprove o Projeto de Resolução em anexo.

### ***III DECISÃO DA CÂMARA***

A Câmara de Educação Básica acompanha o Parecer da Relatoria.

Sala das Sessões, 02 de junho de 1998

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente  
Conselheiro Francisco Aparecido Cordão - Vice Presidente  
Conselheira Guiomar Namó de Mello - Relatora  
Conselheiro Antenor Manoel Naspolini  
Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury  
Conselheira Edla de Araújo Lira Soares  
Conselheiro Fábio Luiz Marinho Aidar  
Conselheira Iara Glória Areias Prado  
Conselheira Iara Silvia Lucas Wortmann  
Conselheiro João Antônio Cabral de Monlevade  
Conselheiro Kuno Paulo Rhoden  
Conselheira Regina Alcântara de Assis

---

<sup>53</sup> Parecer CEB/CNE nº 17/97 do Conselheiro Fábio Aidar.



## RESOLUÇÃO Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998

### *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º, §1º, alínea "c", da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 26, 35 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 15/98, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto em 25 de junho de 1998, e que a esta se integra,

#### **RESOLVE:**

**Art 1º** As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a Lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

**Art. 2º** A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei nº 9.394, a saber:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

**Art. 3º** Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

**Art. 4º** As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo

a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial a do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ao aperfeiçoamento posterior;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

**Art. 5º** Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela Lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;

III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

**Art. 6º** Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.

**Art. 7º** Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social:

I - desenvolverão, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

a) identidade própria enquanto instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem;

b) uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais;

c) articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho, admitida a organização integrada dos anos finais de ensino fundamental com o ensino médio;

II - fomentarão a diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas a partir de uma base comum, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios alunos, sempre que viáveis técnica e financeiramente;

III - instituirão sistemas de avaliação e/ou utilizarão os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas;

IV - criarão os mecanismos necessários ao fomento e fortalecimento da capacidade de formular e executar propostas pedagógicas escolares características do exercício da autonomia;

IV - criarão mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores;

V - instituirão mecanismos e procedimentos de avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e de prestação de

contas, visando a desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados e utilizando os resultados para orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar do exercício da autonomia.

**Art. 8º** Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:

I - a interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

**Art. 9º** Na observância da Contextualização, as escolas terão presente que:

I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.

**Art. 10.** A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

a) compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

b) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;

c) analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;

d) compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;

e) conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais;

f) entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;

g) entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos,

bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias;

h) entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;

i) aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:

a) compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade;

b) entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das ciências naturais;

c) identificar variáveis relevantes e selecionar os procedimentos necessários para a produção, análise e interpretação de resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.

d) compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades;

e) identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsão de tendências, extrapolações, interpolações e interpretações;

f) analisar, qualitativamente, dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente, relacionados a contextos sócio-econômicos, científicos ou cotidianos;

g) apropriar-se dos conhecimentos da física, da química e da biologia e aplicar esses conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural;

h) identificar, representar e utilizar o conhecimento geométrico para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade;

i) entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias aos problemas que se propuseram e se propõem solucionar;

j) entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;

l) aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;

m) compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

a) compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;

b) compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; compreender a si mesmo como agente social e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;

c) compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos;

d) compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;

e) traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas,



problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;

f) entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

g) entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e vida social;

h) entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe;

i) aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho em outros contextos relevantes para sua vida.

§1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

a) educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;

b) conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

**Art. 11.** Na base comum e na parte diversificada será observado que:

I - as definições doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que integram as DCNEM aplicar-se-ão a ambas;

II - a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração;

III - a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400(duas mil e

quatrocentas) horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio;

IV - além da carga mínima de 2.400 horas, as escolas terão, em suas propostas pedagógicas, liberdade de organização curricular, independentemente de distinção entre base nacional comum e parte diversificada;

V - a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada.

**Art. 12.** Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.

**Art. 13.** Estudos concluídos no ensino médio, tanto da base nacional comum quanto da parte diversificada, poderão ser aproveitados para a obtenção de uma habilitação profissional em cursos realizados concomitante ou seqüencialmente, até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o ensino médio.

**Parágrafo único.** Estudos estritamente profissionalizantes, independentemente de serem feitos na mesma escola ou em outra escola ou instituição, de forma concomitante ou posterior ao ensino médio, deverão ser realizados em carga horária adicional às 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas mínimas previstas na Lei.

**Art. 14.** Caberá, respectivamente, aos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino o estabelecimento de normas complementares e políticas educacionais, considerando as peculiaridades regionais ou locais, observadas as disposições destas diretrizes.

**Parágrafo único.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino deverão regulamentar o aproveitamento de estudos realizados e de

conhecimentos constituídos tanto na experiência escolar como na extra-escolar.

**Art. 15.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

Ulysses de Oliveira Panisset  
Presidente da Câmara de Educação Básica

D.O.U., 28/07/98, Seção 1, p.56.



**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**PARECER Nº 022/98**  
**APROVADO EM 17 de dezembro de 1998**  
**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

***I - RELATÓRIO***

**INTRODUÇÃO**

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

O direito à Educação Básica, consagrado pela Constituição Federal de 1998, representa uma demanda essencial das sociedades democráticas e vem sendo exigido vigorosamente por todo o país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

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

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

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

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

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

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

Ao elaborar estas Diretrizes, a Câmara de Educação Básica, além de acolher as contribuições prestadas pelo Ministério da Educação e Cultura, através de sua Secretaria de Educação Fundamental e respectiva Coordenadoria de Educação Infantil, vem mantendo amplo diálogo com múltiplos segmentos responsáveis por crianças de 0 a 6 anos, na busca de compreensão dos anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades.

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

**Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para**

**a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade.**

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

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

O indispensável, no entanto, é que, ao elaborar suas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aqui apresentadas.

### **CUIDADO E EDUCAÇÃO NO ÂMBITO FAMILIAR E PÚBLICO**

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

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

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

Campos *et al.* (1992), na obra "Creches e Pré-Escolas no Brasil", informam que "documento do Banco Mundial (World Bank. 1988, p.16) revela que as crianças menores que 5 anos de idade, que constituem 13% da população, recebem apenas 7% do total de benefícios sociais distribuídos. Como as famílias na faixa de renda mais baixa (renda per capita mensal menor que  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo) são aquelas com maior número de crianças (representando 19% da população e recebendo apenas 6% do total dos benefícios sociais), o documento identifica as crianças de baixa renda como um dos grupos mais discriminados dentre os destinatários das políticas sociais no país."(Campos, 1998, p.11-12)

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

A partir da década de 60, há uma crescente demanda por instituições de educação infantil associada a fatores como o aumento da presença feminina no mercado de trabalho e o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento cognitivo-lingüístico, sócio-emocional e psicomotor, através da discussão de teorias originárias especialmente dos campos da Psicologia, Antropologia, Psico e Sócio Lingüísticas. Com isto, os órgãos educacionais passam a se ocupar mais das políticas públicas e das propostas para a educação da infância, seja no caso das crianças de famílias de renda média e mais alta, seja naquele das crianças pobres. No entanto, muitas vezes ainda se observa uma visão assistencialista, como no caso da "educação compensatória" de supostas carências culturais.



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

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

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

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

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

Os artigos 10 e 11 da LDB representam um esforço para disciplinar as responsabilidades de Estados e Municípios com a provisão de Educação Básica. O Ensino Fundamental, atribuído a ambos é prioridade municipal.

À esfera estadual cabe prioridade pelo Ensino Médio, embora em muitos casos aquele ainda compartilhe com os municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental. Com isto, a Educação Infantil, enquanto atribuição dos municípios, não se definiu como prioridade de nenhuma esfera governamental. Para dar operacionalidade ao disposto pela LDB quanto ao ensino obrigatório, foi necessário criar o FUNDEF, que deverá ordenar a distribuição de recursos e a divisão de tarefas entre os dois entes federativos para prover o Ensino Fundamental. Será preciso, daqui em diante, enfrentar o problema da responsabilidade prioritária dos municípios pela Educação Infantil, dentro, evidentemente, dos princípios maiores da colaboração federativa constitucional, de acordo com o art.30, inciso VI da Constituição Federal.

Para isto a própria operação continuada do FUNDEF, seu acompanhamento e aperfeiçoamento contínuos poderão contribuir. Em primeiro lugar, tornando mais claro a quanto montam os 10% de recursos que ficarão disponíveis aos municípios, uma vez satisfeita a subvinculação das receitas municipais. Isto permitirá, em cada realidade municipal, considerar estes montantes à luz da prioridade de provisão de cuidados e educação para as crianças de 0 a 6 anos.

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

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

Por sua vez, a LDB, no art. 11, inciso V, embora disponha que a oferta da Educação Infantil seja incumbência dos Municípios, fixa como prioridade explícita para esta esfera administrativa o Ensino Fundamental, por este ser obrigatório, conforme a Constituição Federal, art. 212 e 213. Isto não significa, entretanto, que estaria em segundo plano a prioridade constitucional relativa à Educação Infantil. Na verdade, a LDB enfatiza o Ensino Fundamental como prioridade em relação ao Ensino Médio e Superior.

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

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

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

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

Além disso, os conhecimentos integrados a partir dos campos da psicologia, antropologia, psico e sociolingüística, história, filosofia, sociologia, comunicação, ética, política e estética são muito superficialmente trabalhados nos cursos Normais e de Pedagogia, o que ocasiona uma visão artificial sobre as formas de trabalho com as crianças. Daí surgem as tendências que atribuem às didáticas e metodologias de ensino um lugar todo poderoso, como panacéia para o "ensino de qualidade", derivado de teorias quase milagrosas na consecução de resultados educacionais.

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

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

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

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

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

- "inquieta, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;

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

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

No entanto, é responsabilidade dos educadores dos centros de Educação Infantil, situados em escolas ou não, em tempo integral ou não, propiciar uma transição adequada do contexto familiar ao escolar, nesta etapa da vida das crianças, uma vez que a Educação Fundamental naturalmente sucederá a Educação Infantil, aconteça esta em classes escolares ou não, e em período contínuo ou não.

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

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

Desta forma, o Estado, sociedade civil e famílias passam a descobrir múltiplas estratégias de atender, acolher, estimular, apoiar e educar suas crianças, cuidando delas.

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

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

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

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

As próprias crianças pequenas apontam ao Estado, à sociedade civil e às famílias a importância de um investimento integrado entre as áreas de educação, saúde, serviço social, cultura, habitação, lazer e esportes, no sentido de atendimento a suas necessidades e potencialidades, enquanto seres humanos.

Este é, pois, o grande desafio que se coloca para a Educação Infantil: que ela constitua um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos, haja uma articulação de políticas sociais que, lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal

e corporal, ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando.

E que, para as dos 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental.

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

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

### **A LEI Nº 9.394/96 E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Além da LDBEN/96, a própria Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 consagram as crianças de 0 a 6 anos como "sujeitos de direitos".

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

A organização da Educação Infantil deve também atender ao explicitado inicialmente nos arts. 29, 30 e 31, mas também no 23. É

muito importante considerar, em consonância com estes, o exposto no art. 58, que aborda a oferta de Educação Especial na Educação Infantil.

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

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

Isto valorizará ainda mais a Educação Infantil e sua pertinência como momento e lugar de transição entre a vida familiar e a Escola, encerrando a era das "Classes de Alfabetização", desnecessárias e desaconselháveis, uma vez que se considere que o processo de interpretação e produção de textos, de compreensão de quantidades e operações de cálculo, assim como de situar-se em relação aos meios sociais e naturais, relacionando-se com eles, não acontece nem se cristaliza em apenas um ano letivo. A sistematização que se busca nas "Classes de Alfabetização" artificializa um processo de ensino que só acontece ao longo dos anos, desejavelmente durante a Educação Infantil e início do Ensino Fundamental.

Registre-se, inclusive, que as crianças de 7 anos não devem ser matriculadas em instituições ou classes de Educação Infantil, mas obrigatoriamente no Ensino Fundamental (LDB/96, arts. 6 e 87).

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

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

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

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

## ***II DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL***

“Pois eu hei de inventar coisa muito melhor que o mel humano, que o rádio, que tudo! - gritou Emília. Todos ficaram atentos à espera da asneirinha.

- Vou inventar a máquina de fazer invenções. Bota-se a idéia dentro, vira-se a manivela e pronto - tem-se a invenção que se quer”.

Monteiro Lobato “A História das Invenções”.

1 - Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente **para que sociedade** isto será feito, e como se **desenvolverão as práticas pedagógicas**, para que crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena. Para que isto aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:

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

b) **Princípios Políticos** dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No entanto, o que aqui se propõe é que dentre os critérios para Licenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil haja nas propostas Pedagógicas dos estabelecimentos menção explícita que acate as identidades de crianças e sua família em suas diversas manifestações, sem exclusões devidas a gênero masculino ou feminino, às múltiplas etnias presentes na sociedade brasileira, a distintas situações familiares, religiosas, econômicas e culturais e a peculiaridades no desenvolvimento em relação a necessidades especiais de educação e cuidados, como é o caso de deficientes de qualquer natureza.

A representatividade de identidades variadas entre os educadores e outros profissionais que trabalhem nas instituições de educação infantil também deve estar enfatizada. Isto porque a riqueza que equipes formadas por homens e mulheres, de diferentes etnias e ambientes socioeconômicos, pode proporcionar a um grande número de crianças pequenas é muito grande, especialmente quando elas só convivem com a mãe, ou o pai, ou irmãos, ou outros responsáveis. Além disso nesta diversidade de representações de gênero, etnia e situações

socioeconômicas, vão aprendendo a conviver construtivamente com a riqueza das diferenças entre os seres humanos.

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

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

Dessa forma, **ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se** são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com pessoas, coisas e o ambiente em geral.

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

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

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

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

Como se abordou anteriormente, estes esforços devem estar articulados com os de outros profissionais, como os médicos, enfermeiras,

terapeutas, agentes de saúde, assistentes sociais, nutricionistas, psicólogos, arquitetos e todos que atendam às crianças e a suas famílias em centros de educação infantil.

Dessa forma, gradualmente, será possível atingir um consenso a respeito da **educação e cuidados para infância entre 0 e 6 anos**. Este consenso precisa contemplar o exposto nesta Diretriz 3, para garantir que as Propostas Pedagógicas atendam integralmente à criança em todos os seus aspectos.

4 - Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articuladas com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

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

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

Por isso o que aqui se apresenta é a possibilidade concreta de que as instituições de Educação Infantil articulem suas Propostas de maneira intencional, com qualidade, visando ao êxito de seu trabalho, para que **todas as crianças e suas famílias** tenham oportunidade de acesso a conhecimentos, valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos. No entanto, um grande alerta aqui se coloca: **tudo isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de**

**modo prazeroso, lúdico, em que as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.**

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

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

Educação Infantil não é, portanto, um "luxo" ou um "favor". É um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores indispensáveis a uma vida plena e feliz.

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

Algumas destas propostas curriculares enfatizam a importância de, reconhecendo a intencionalidade de suas ações pedagógicas com qualidade, resguardar nos ambientes das instituições de Educação Infantil aspectos da vida, organizando os espaços para atividades movimentadas, semimovimentadas e tranqüilas, como de modo geral



lhes fora daqueles ambientes. Contudo, para muitas crianças, as creches ou escolas são os locais onde passam o maior número de horas de seu dia e, por isso, as estratégias pedagógicas utilizadas devem atender àqueles aspectos abordados na Diretriz 3, evitando a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.

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

A participação dos educadores é **participação**, e não condução absoluta de todas as atividades e centralização das mesmas em sua pessoa.

Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e responsáveis, o papel dos educadores deve legitimar os compromissos assumidos através das Propostas Pedagógicas. Cuidado deve ser tomado em relação à quantidade de crianças por educadores, atendendo às distintas faixas etárias.

5 - As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e registros de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. (LDBEN, art.31).

Esta medida é fundamental para qualificar as Propostas Pedagógicas e explicitar seus propósitos com as crianças dos 0 aos 3 anos e dos 4 aos 6.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, desde as ênfases sobre múltiplas formas de comunicação e linguagem, até as manifestações lúdicas e artísticas das crianças, passando pelas relações com as famílias, seus bairros ou comunidades, a cidade, o país, a nação e outros países serão objeto de um planejamento e de uma avaliação constante das Creches, Escolas e Centros de Educação Infantil. Por isso, esforços e equipamentos adequados e a organização de horários de atividades devem refletir propostas pedagógicas de qualidade sobre as quais as secretarias e Conselhos devem opinar, licenciando,

supervisionando, avaliando e apoiando o aperfeiçoamento das ações de cuidados e educação.

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

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

Brasília, 17 de dezembro de 1998.

Conselheira Regina Alcântara de Assis - Relatora

### ***IV - DECISÃO DA CÂMARA***

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto da Relatora.

Sala das Sessões, 17 de dezembro de 1998.

Conselheiros: Ulysses de Oliveira Panisset - Presidente

Francisco Aparecido Cordão - Vice-Presidente

## **RESOLUÇÃO Nº 1, de 07 de abril de 1999**

*Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.*

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

### **RESOLVE:**

**Art.1º** A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

**Art.2º** Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

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

I - as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

a) princípios Éticos de Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

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

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

II - as Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

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

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

V - as Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, "sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".

VI - as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores.

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

VIII - as Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.

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

Ulysses de Oliveira Panisset  
Presidente da Câmara de Educação Básica

D.O.U. - 13/04/99 - Seção I p.8.





## **RESOLUÇÃO Nº 2, de 19 de abril de 1999**

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º §1º, alínea "c", da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 13, 26, 29, 35, 36, 37, 38, 58, 59, 61, 62 e 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 1/99, homologado pelo senhor Ministro da Educação em 12 de abril de 1999,

### **RESOLVE:**

**Art. 1º** O curso Normal em Nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9.394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

§1º O curso, em função da sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

§2º A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica

do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos.

**Art. 2º** Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, deverão preparar professores capazes de :

I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;

II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;

IV - avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das Diretrizes Curriculares Nacionais, da Educação Básica e das regras da convivência democrática;

V - utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

**Art. 3º** Na organização das propostas pedagógicas para o Curso Normal, os valores, procedimentos e conhecimentos que referenciam as habilidades e competências gerais e específicas previstas na formação dos professores em nível médio serão estruturados em áreas ou núcleos curriculares.

§1º As áreas ou os núcleos curriculares são constitutivos, de conhecimento valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática.

§2º A articulação das áreas ou dos núcleos curriculares será assegurada através do diálogo instaurado entre as múltiplas dimensões do processo de aprendizagem, os conhecimentos, os valores e os vários aspectos da vida cidadã.

§3º Na observância do que estabelece o presente artigo, a proposta pedagógica para formação dos futuros professores deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas:

I - o disposto nos artigos 26, 27, 35 e 36 da Lei nº 9.394/96;

II - o estabelecimento nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica;

III - os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da lingüística, entre outras.

§4º A duração do Curso Normal em Nível Médio, considerado o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em 4 (quatro) anos letivos, admitindo-se:

I - a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3 (três) anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral;

II - o aproveitamento de estudos realizados em nível médio para cumprimento da carga horária mínima, após a matrícula, obedecidas as exigências da proposta pedagógica e observados os princípios contemplados nestas diretrizes, em especial a articulação teoria e prática ao longo do curso.

**Art. 4º** No desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas, os professores formadores, independente da área ou núcleo onde atuam, pautarão a abordagem dos conteúdos e as relações com os alunos em formação, nos mesmos princípios que são propostos como orientadores da participação dos futuros docentes nas atividades da

escola campo de estudo, bem como no exercício permanente da docência.

**Art. 5º** A formação básica, geral e comum, direito inaleável e condição necessária ao exercício da cidadania plena, deverá assegurar, no Curso Normal, as competências gerais e os conhecimentos que são previstos para a terceira etapa da Educação Básica, nos termos do que estabelece a Lei nº 9.394/96 - LDBEN, nos arts. 35 e 36, e o Parecer CEB/CNE 15/98.

§1º Enquanto dimensão do processo integrado de formação de professores, os conteúdos curriculares dessa área serão remetidos a ambientes de aprendizagem planejados e desenvolvidos na escola campo de estudo.

§2º Os conteúdos curriculares destinados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à re(significação) de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos.

**Art. 6º** A área ou o núcleo da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada, em diálogo com as demais áreas ou núcleos curriculares das propostas pedagógicas das escolas, propiciará o desenvolvimento de práticas educativas que:

I - integrem os múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos, que se deseja sejam afirmativos, responsáveis e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias no universo das suas relações;

II - consideram a realidade cultural, sócio-econômica, de gênero e de etnia, e também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades sociais a serem consensuadas no país.

**Parágrafo único.** Nessa abordagem, a problematização das escolhas e dos resultados que demarcam a identidade da proposta pedagógica das escolas campo de estudo toma como objeto de análise:

I - a escola como instituição social, sua dinâmica interna e suas relações com o conjunto da sociedade, a organização educacional, a gestão da escola e os diversos sistemas de ensino, no horizonte dos direitos dos cidadãos e do respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os alunos nas diferentes fases de seu desenvolvimento e em suas relações com o universo familiar, comunitário e social, bem como o impacto dessas relações sobre as capacidades, habilidades e atitudes dos estudantes em relação a si próprios, aos seus companheiros e ao conjunto das iniciativas que concretizam as propostas pedagógicas das escolas.

**Art. 7º** A prática, área curricular circunscrita ao processo de investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, deve cumprir o que determinam especialmente os artigos 1º e 61 da Lei nº 9.394/96, em função da sua natureza, situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência, nos termos do disposto no artigo 13 da citada Lei.

§1º A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática.

§2º O efetivo exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelos alunos em formação, é parte integrante e significativa dessa área curricular.

§3º Cabe aos respectivos sistemas de ensino, em cumprimento ao disposto no parágrafo anterior, estabelecer a carga horária mínima dessa docência.

**Art. 8º** Os cursos normais serão sistematicamente avaliados, assegurando o controle público da adequação entre as pretensões do curso e a qualidade das decisões que são tomadas pela instituição, durante o processo de formulação e desenvolvimento da proposta pedagógica.

**Art. 9º** As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

- I - educação infantil;
- II - educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- III - educação nas comunidades indígenas;
- IV - educação de jovens e adultos;

V - educação de portadores de necessidades educativas especiais.

**Art. 10.** Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino, em face da diversidade regional e local e do pacto federativo, estabelecer as normas complementares à implementação dessas diretrizes.

**Art. 11.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 12.** Revogam-se as disposições em contrário.

Ulysses de Oliveira Panisset  
Presidente da Câmara de Educação Básica

D.O.U., 23/04/99 - Seção I, p. 97

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE SETEMBRO DE 1999.**

*Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o art. 9ª, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CP 115/99, homologado pelo Senhor ministro de Estado da Educação em 3 de setembro de 1999, resolve:

**Art. 1º** Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais de ensino fundamental;

II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejam ensinar nos anos do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento

ou disciplinas de sua especialização, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;

V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica nos diversos níveis;

§ 1º Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos:

I - a articulação entre teoria e prática, valorização do exercício da docência;

II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas,

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;

IV - a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo;

§ 2º Observado o disposto no parágrafo 1º deste artigo, o curso normal superior, os cursos de licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica dos institutos superiores de educação serão organizados e atuarão de modo a capacitar profissionais aptos a:

I - conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;

II - compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;

III - resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;

IV - considerar, na formação dos alunos da educação básica, suas características sócio-culturais e psicológicas;

V - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente.

**Art 2º** Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre:

I - as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;



II - os conceitos curriculares da educação básica;

III - as características de sociedade de comunicação e informação.

**Art. 3º** Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

I - como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

II - como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

III - como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.

**Parágrafo único.** Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos.

**Art. 4º** Os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam.

§1º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

I - 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;

II - 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;

III - metade com comprovada experiência na educação básica.

§ 2º Corpo docente próprio, nas hipóteses previstas nos incisos I e II do art. 3º da presente Resolução, é aquele constituído:

a) por professores contratados pelo instituto ou nele lotados;

b) por professores cedidos por outras instituições, ou unidade da mesma instituição, desde que o convênio ou termo de cessão, conforme

o caso, assegure regime de trabalho e efetiva vinculação pedagógica do docente ao instituto.

§ 3º Corpo docente próprio, na hipótese prevista no inciso III do art. 3º da presente Resolução, é aquele constituído:

- a) pelos docentes contratados ou lotados nas unidades de ensino que ministrem cursos de licenciatura e que atuem nestes cursos;
- b) pelos professores cedidos às unidades de ensino que ministrem cursos de licenciatura e que atuem nestes cursos.

§ 4º Em qualquer das hipóteses previstas no art. 3º da presente Resolução, o contrato ou lotação ou, ainda, o convênio ou termo de cessão dos docentes deverá prever o tempo a ser necessariamente dedicado à orientação da prática de ensino e à participação no projeto pedagógico.

**Art. 5º** O corpo docente dos institutos superiores de educação, articulado por instância de direção ou coordenação, participará, em seu conjunto, da elaboração, execução e avaliação dos respectivos projetos pedagógicos específicos.

**Art. 6º** O curso normal superior, aberto a concluintes do ensino médio, deverá preparar profissionais capazes de:

I - na formação para a educação infantil, promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psico-social e cognitivo-lingüístico;

II - na formação para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, conhecer e adequar os conteúdos da língua portuguesa, da matemática, de outras linguagens e códigos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos a partir de seis anos.

§1º A formação mencionada nos incisos I e II do *caput* deste artigo poderá oferecer, a critério da instituição, a preparação específica em áreas de atuação profissional, tais como:

- I - cuidado e educação em creches;
- II - ensino em classes de educação infantil;
- III - atendimento e educação inclusiva de portadores de necessidades educativas especiais;

IV - educação de comunidades indígenas;

V- educação de jovens e adultos equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

§ 2º A duração do curso normal superior será de no mínimo 3.200 horas, computadas as partes teórica e prática.

§ 3º A conclusão de curso normal superior dará direito a diploma de licenciado com habilitação para atuar na educação infantil ou para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

§ 4º É permitida mais de uma habilitação mediante complementação de estudos.

§ 5º Os concluintes em curso normal de nível médio, com pelo menos 3.200 horas de duração, terão assegurado o aproveitamento de estudos para efeito de atendimento do mínimo estabelecido no § 2º deste artigo até o limite de 800 horas.

§ 6º A escolha dos estudos a serem aproveitados terá como referência o currículo do curso normal superior da instituição.

**Art.7º** Os cursos de licenciatura dos institutos superiores de educação, destinados à docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, estarão abertos a concluintes do ensino médio, observando o disposto nos parágrafos 1º e 2º do art. 1º desta Resolução.

§ 1º Os cursos referidos no *caput* deste artigo serão organizados em habilitações polivalentes ou especializadas por disciplina ou área de conhecimento.

§ 2º A duração dos cursos de licenciatura será de no mínimo 3.200 horas-aula, computadas as partes teórico e prática.

§ 3º A conclusão do curso de licenciatura referido na *caput* deste artigo dará direito a diploma de licenciado para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no médio, com a habilitação prevista.

**Art 8º** Os programas de formação continuada estarão abertos a profissionais da educação básica nos diversos níveis, sendo organizados de modo a permitir atualização profissional.

§ 1º Os programas de formação continuada para professores terão duração variável, dependendo de seus objetos e das características dos profissionais neles matriculados.

§ 2º A conclusão de programa de formação dará direito a certificado.

**Art. 9º** O curso normal superior e os demais cursos de licenciatura incluirão obrigatoriamente parte prática de formação, com duração mínima de 800 horas, oferecidas ao longo dos estudos, vedada a sua oferta exclusivamente ao final do curso.

§ 1º A parte prática da formação será desenvolvida em escolas de educação básica e compreenderá a participação do estudante na preparação de aulas e no trabalho de classe em geral e o acompanhamento da proposta pedagógica da escola incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade.

§ 2º Para fins de satisfação do mínimo de 800 horas da parte prática de formação poderão ser incorporadas, pelos alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, as horas comprovadamente a ela dedicadas.

**Art. 10.** Compete aos institutos superiores de educação, no que diz respeito à parte prática:

I - instituir mecanismos para entendimentos com os sistemas de ensino, tendo em vista assegurar o desenvolvimento da parte prática da formação em escolas de educação básica;

II - organizar a parte prática da formação com base no projeto pedagógico da escola em que vier a ser desenvolvida;

III - supervisionar a parte prática da formação, preferencialmente através de seminários multidisciplinares.

IV - considerar na avaliação do aluno o seu desempenho na parte prática, ouvida a escola na qual esta foi desenvolvida.

**Art. 11.** As universidades e centros universitários decidirão, no gozo das prerrogativas de sua autonomia, pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram.

**Art. 12.** A autorização, quando couber, e o reconhecimento de licenciaturas, inclusive dos cursos normais superiores, dependem do projeto pedagógico específico para cada curso articulados ao projeto institucional de formação de professores, atendendo aos termos do art. 2º da presente resolução.

**Parágrafo único.** Os cursos de licenciatura, quando já autorizados ou reconhecidos, terão o prazo máximo de quatro anos, contados da data da publicação da presente Resolução, para atender ao disposto no *caput* deste artigo.

**Art. 13.** Os cursos de licenciatura que não sejam ministrados por universidades dispõem do prazo de até quatro anos, contados da data da publicação da presente Resolução, para serem incorporados a institutos superiores de educação.

**Art. 14.** Os programas de formação continuada ficam dispensados de autorização de funcionamento e de reconhecimento periódico.

**Art. 15.** Os programas especiais de formação pedagógica referidos no inciso IV do art. 1º, ministrados por instituto superior de educação, obedecerão ao disposto na Resolução CNE nº 2/97.

**Art. 16.** No prazo máximo de cinco anos, contados da data da publicação da presente Resolução, serão avaliados os programas de formação pedagógica referidos no inciso IV do art. 1º.

**Art. 17.** Os cursos de licenciatura para a formação de professores para a educação básica, inclusive os cursos normais superiores, observarão as respectivas diretrizes curriculares referidas na alínea "c" do parágrafo 2º do art. 9 da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95.

**Parágrafo único.** As diretrizes curriculares referidas no *caput* deste artigo observarão os termos do art. 2º da presente Resolução e as diretrizes curriculares para a educação básica, estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

**Art. 18.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Éfrem De Aguiar Maranhão

D.O.U., 07/10/99 - Seção 1, p.50



## **DECRETO Nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999**

*Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.*

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

### **DECRETA:**

**Art. 1º** A formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, observado o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, far-se-á conforme o disposto neste Decreto.

**Art. 2º** Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;

II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;

III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;

IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

**Art. 3º** A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar em campos específicos do conhecimento.

§2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

§3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

§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 da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica.

**Art. 4º** Os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados:

I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;

II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas.

§1º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados diretamente ou por transformação de outras instituições de ensino superior ou de unidades das universidades e dos centros universitários.

§2º Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação.



**Art. 5º** O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

§1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§2º As diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação.

**Art. 6º** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de dezembro de 1999; 178º da Independência e 111º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato de Souza

D.O.U., 07/12/99 - Seção 1, p.4.



**DECRETO Nº 3.276, de 6 de dezembro 1999**

*Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.*

(Publicado no Diário Oficial da União de 7 de dezembro de 1999, Seção 1, páginas 4 e 5)

No art. 5º, § 2º,

**onde se lê:** § 2º. As diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação.

**leia-se:** § 2º. As diretrizes curriculares nacionais para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

D.O.U., Brasília, 08/12/99 - Seção 1, p. 16

