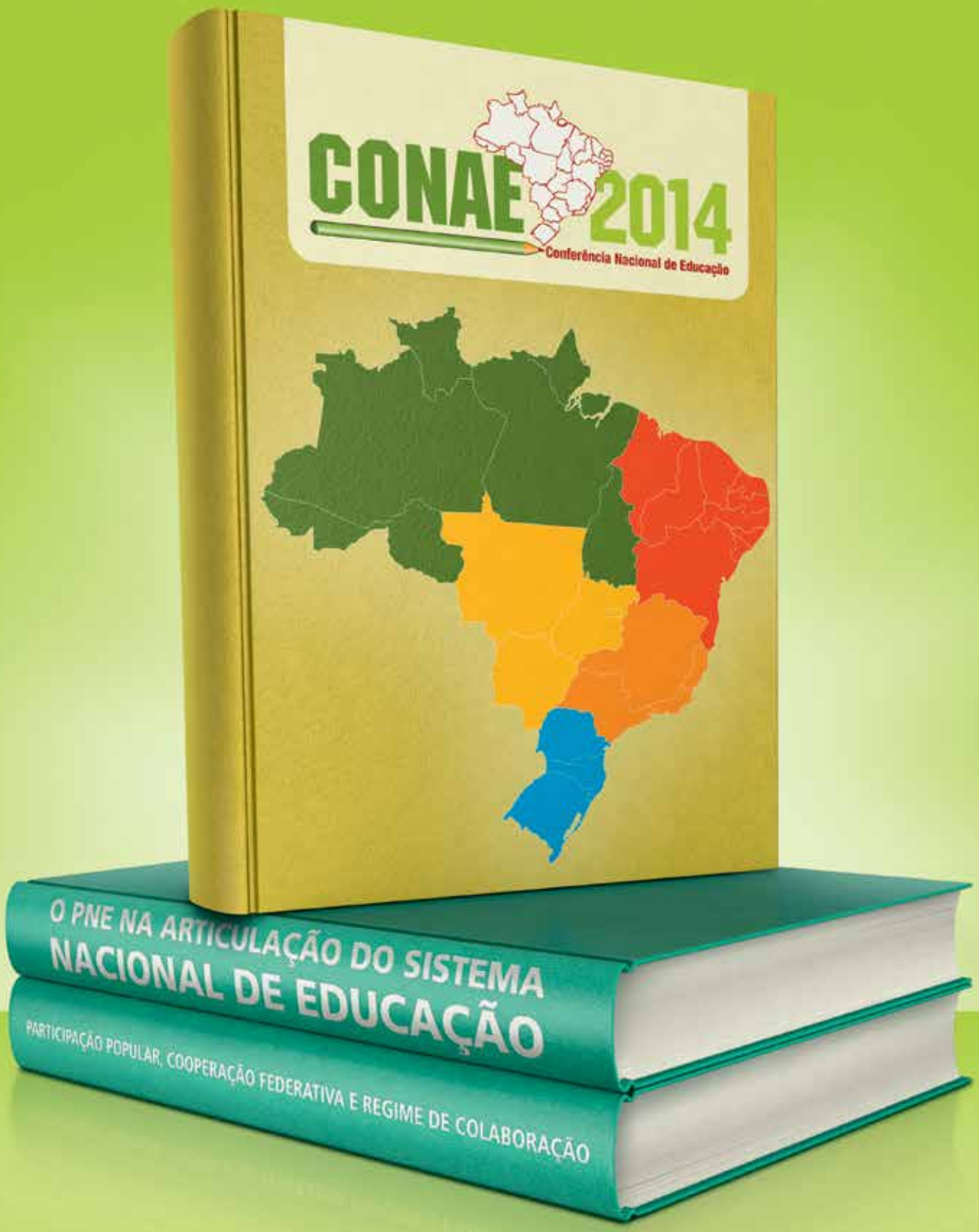


COLETÂNEA DE TEXTOS

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria Executiva Adjunta

COLETÂNEA DE TEXTOS DA CONAE 2014 (TEMA CENTRAL E COLÓQUIOS)

COMPOSIÇÃO DO FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE

Coordenador: Francisco das Chagas Fernandes

ABRUC - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

Titular: Wellington Ferreira de Jesus

Suplente: José Carlos Aguilera

ABRUEM - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Titular: Paulo Sérgio Wolff

Suplente: Rozangela Maria de Almeida Fernandes Wyszomirska

ANDIFES - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

Titular: Targino de Araújo Filho

Suplente: Gustavo Henrique de Sousa Balduino

COMUNIDADE CIENTÍFICA

Titular: Nelson Maculan Filho

Suplente: Paulo Figueiredo Lima

SISTEMA S - CONFEDERAÇÕES DOS EMPRESÁRIOS E DO SISTEMA "S"

Titular: Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti - CNI

Suplente: Daniele Bernardino Pereira de Salles - CNC

CE - COMISSÃO DE EDUCAÇÃO - CÂMARA DOS DEPUTADOS.

Titular: Maria de Fátima Bezerra

Suplente: Welington Coimbra

CECE- COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE – SENADO FEDERAL

Titular: Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Suplente: Ana Rita Esgario

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Titular: Antônio Carlos Caruso Ronca

Suplente: Luiz Fernandes Dourado

CNEEI – COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Titular: Edilene Bezerra Pajeú

Suplente: Teodora de Souza

CNTE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

Titular: Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho

Suplente: Marta Vanelli

CONFENAPA - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E ALUNOS

Titular: Pedro Trindade Barretto

Suplente: Luiz Carlos Megiorin

CONFENEN - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

Titular: Arnaldo Cardoso Freire

Suplente: Anna Gilda Dianin

CONIF - CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Titular: João Batista de Oliveira Silva

Suplente: Ademar de Araújo Filho

CONSED - CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO

Titular: Rossieli Soares da Silva

Suplente: Elza Marina da Silva Moretto

CONTEE - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

Titular: Madalena Guasco Peixoto

Suplente: Adércia Hostin

CENTRAIS SINDICAIS DOS TRABALHADORES

Titular: José Celestino Lourenço - CUT

Suplente: Antonio Bittencourt Filho - UGT

ENTIDADES DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Titular: Maria Margarida Machado - ANPED

Suplente: Helena Costa Lopes de Freitas - ANFOPE

FASUBRA - FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE TRABALHADORES DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Titular: Kellcia Rezende Souza

Suplente: Cintia Moreira da Costa

FNCE - FÓRUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Titular: Mauricio Fernandes Pereira

Suplente: Suely Melo de Castro Menezes

REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO

Titular: Antonio Luiz Martins dos Reis - ABGLT

Suplente: Lucia Helena Rincon Afonso - UBM

MOVIMENTOS DE AFIRMAÇÃO DA DIVERSIDADE

Titular: Raimundo Jorge do Nascimento de Jesus - CADARA

Suplente: Iara Rosa - CEERT

MOVIMENTOS EM DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Titular: Daniel Tojeira Cara - CAMPANHA

Suplente: Maria Lúcia Meirelles Reis - TPE

PROIFES - FÓRUM DE PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO

Titular: Gil Vicente Reis de Figueiredo

Suplente: Elenize Cristina Oliveira da Silva

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO CAMPO

Titular: Antônio Lacerda Souto - CONTAG

Suplente: Djacira Maria de Oliveira Araújo - MST

UBES - UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS

Titular: Bárbara Bahia de Holanda Melo

UNCME - UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Titular: Gilvânia C. Nascimento

Suplente: Arthur Costa Neto

UNDIME - UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Titular: Luiz Valter de Lima

Suplente: Cleuza Rodrigues Repulho

UNE - UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES

Titular: Mirelly Vasconcelos Cardoso

Suplente: Thiago Jose Aguiar Silva

SASE - SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM O SISTEMA DE ENSINO

Titular: Arnóbio Marques de Almeida Júnior

Suplente: Antônio Roberto Lambertucci

SEA - SECRETARIA-EXECUTIVA ADJUNTA

Titular: Arlindo Cavalcanti de Queiroz

Suplente: Paulo Egon Wiederkehr

SEB - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Titular: Maria Beatriz Luce

Suplente: Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

SECADI - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Titular: Macaé Maria Evaristo

Suplente: Martinha Clarete Dutra dos Santos

SETEC - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Titular: Nilva Schroeder

Suplente: Mariângela de Araujo Póvoas Pereira

SERES - SECRETARIA DE REGULAÇÃO E SUPRENVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Titular: Cleunice Matos Rehem

Suplente: Cinara Dias Custódio

SESU - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Titular: Dilvo Ristoff

Suplente: Antonio Simões Silva

EQUIPE DE ASSESSORIA DA COMISSÃO ESPECIAL DE MONITORAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DO FNE

Cleyde de Alencar Tormena – MEC/SEA

Clodoaldo José de Almeida Souza – MEC/SEA

Genuíno Bordignon – Consultor/ PNUD

José Ivan Mayer de Aquino – MEC/SEA

José Resende Junior – Consultor/UNESCO

Lêda Maria Gomes – MEC/SEA

Raquel Koyanagi – Consultora/UNESCO

EQUIPE DA SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA – MEC/SEA

Ana Cristina Gomes Saraiva

Ana Paula Ferreira da Silva

Daniel Guilherme Galvão Santos

Daniel Otávio Machado Rodovalho

Elaine Oliveira Alves

Glorineide Pereira Sousa

José Ivan Mayer de Aquino

Lilia de Matos Alvarenga

Maria Carolina Guimarães Barbieri

Maria Léia Gonçalves Dias

Nádia Mara Silva Leitão

Walmir Amaral da Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 10

I - REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR 11

Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional (Moacir Gadotti) 12

Sistema Nacional de Educação: uma reflexão provocativa ao debate (Carlos Roberto Jamil Cury) 36

Federalismo e PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação (Luiz Fernandes Dourado) 41

II - EIXOS E COLÓQUIOS.....49

Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação..... 51

Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. 75

Eixo III – Educação, trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente..... 109

Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem 125

Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social 155

Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho 177

Eixo VII – Financiamento da Educação gestão, transparência e controle social dos recursos..... 201

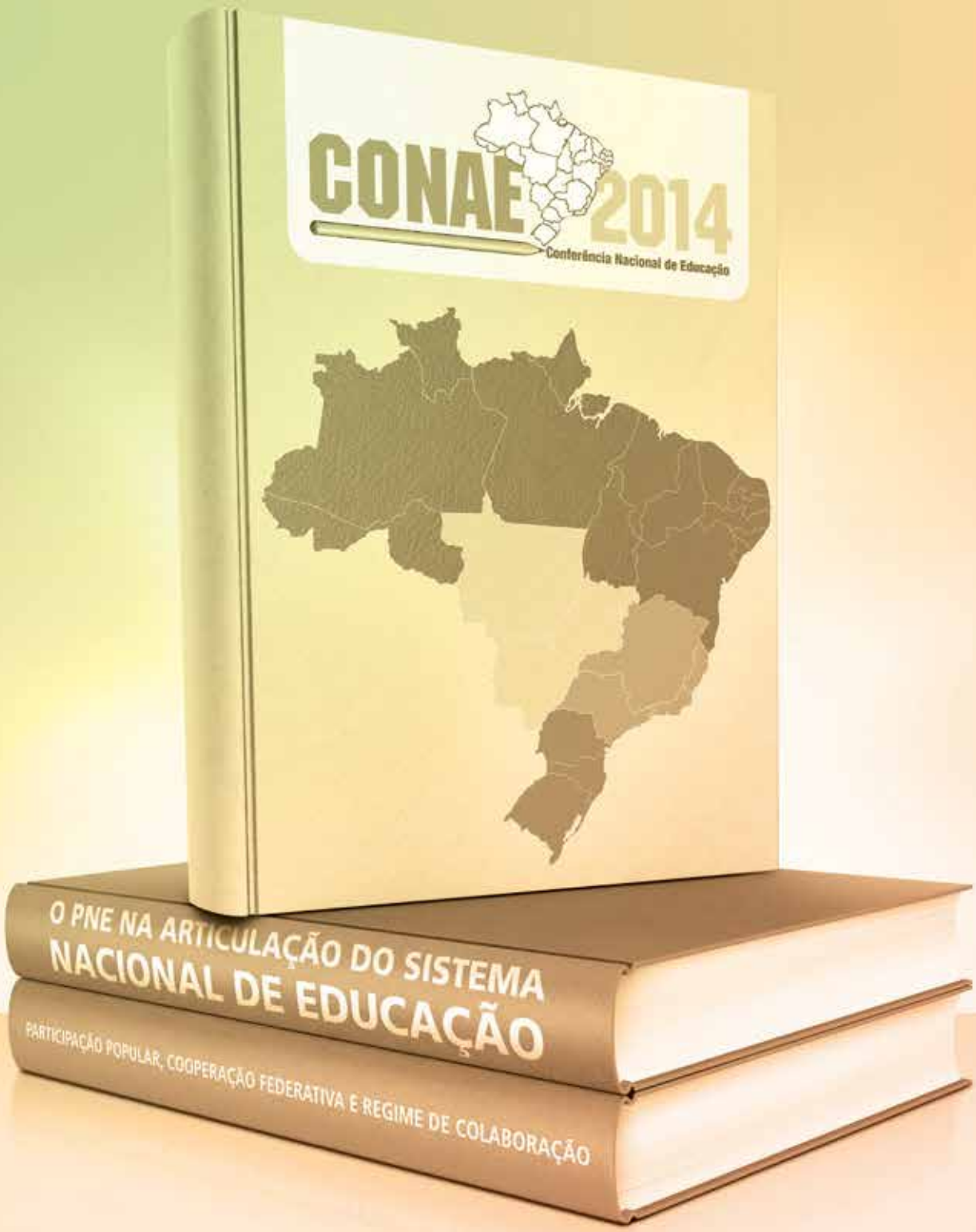
III - REFERÊNCIAS SOBRE OS / AS AUTORES / AUTORAS.....225

APRESENTAÇÃO

A segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) dá continuidade ao debate das deliberações da CONEB/2008 e CONAE/2010, sobre o Sistema Nacional de Educação, tendo como eixo articulador o Plano Nacional de Educação, situado como estratégia para efetivar a cooperação federativa e o regime de cooperação, movida pela participação popular. A consolidação das conferências de educação ganha significado político no campo dos avanços democráticos e representa um marco na história da educação brasileira.

A temática do Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação, temas centrais da luta dos educadores, inicialmente reunidos na ABE (Associação Brasileira de Educação), no contexto da constituinte de 1988 no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, recentemente, no FNE (Fórum Nacional de Educação), entidades que deram organicidade à participação popular, já consolidou importantes contribuições teóricas.

Considerando a importância, a abrangência e a complexidade dessa temática, são incluídos na primeira parte da presente Coletânea três importantes artigos, ao par da síntese conceitual das palestras dos debatedores dos colóquios, para aprofundamento teórico sobre a temática da CONAE/2014, oferecendo subsídios para uma reflexão qualificada no processo de deliberação nas plenárias de eixo e final. Por sua vez, as ementas dos colóquios têm como objetivo indicar aos/as debatedores/as convidados o campo temático de exploração conceitual e sua articulação ao respectivo eixo temático e ao tema central da CONAE-2014. Com este objetivo a CEMS (Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização) do Fórum Nacional de Educação, organizou e entrega aos /as delegados/as da etapa nacional a presente Coletânea de Textos sobre o tema central e os colóquios da CONAE/2014.



I - REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR:

GESTÃO DEMOCRÁTICA COM PARTICIPAÇÃO POPULAR NO PLANEJAMENTO E NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MOACIR GADOTTI1(*)

A gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional. O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que "todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente", consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em **dois pilares:** a *democracia representativa* (indireta) e a *democracia participativa* (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia. Em seu artigo 206, quando a Constituição Federal estabelece os "princípios do ensino", inclui, entre eles, no Inciso VI, a "gestão democrática do ensino público", princípio este retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O Artigo 205 da Constituição de 1988 determina que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Infelizmente, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n.º 9394/96) não respeitou esse princípio de que a educação deveria ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade": "a gestão democrática – princípio caro aos educadores e que foi base-mestra do primeiro projeto de regulamentação do Sistema Nacional de Educação – ficou reduzida, na Lei no. 9.394 de 1996, aos preceitos dos artigos 145 e 15, que preveem, somente, a participação dos profissionais no projeto pedagógico, e da comunidade, nos conselhos escolares, além de uma 'progressiva' autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas" (CNTE, 2009:289).

A **participação popular** e a **gestão democrática** fazem parte da tradição das chamadas "pedagogias participativas". Elas incidem positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país.

O *Documento-Referência* da primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE) refere-se à qualidade da educação, associando este tema ao da gestão democrática. Não se consegue melhorar a qualidade da educação sem a participação da sociedade na escola. A melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva: "a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação" (CONAE/2010. *Documento Final,* página 59).

A gestão democrática – como *princípio pedagógico* e como *preceito constitucional* – não se restringe à escola. Ela impregna todos os sistemas e redes de ensino. O princípio constitucional da gestão democrática também não se limita à educação básica: ela se refere a todos os níveis e modalidades de ensino: "a gestão democrática do sistema, em todas as esferas de organização, é um princípio basilar a partir do qual se forta-

1 (*) **Moacir Gadotti**, graduado em Pedagogia e Filosofia, é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas, Professor Titular da Universidade de São Paulo, Fundador e atual Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. É autor de diversos livros, traduzidos em vários idiomas, entre eles: *História das ideias pedagógicas* (1993); *Pedagogia da práxis* (1995); *Paulo Freire: Uma biobibliografía* (1996); *Pedagogia da Terra* (2000); *Perspectivas atuais da educação* (2000); *Os mestres de Rousseau* (2004); *Educar para um outro mundo possível* (2007) e *Educar para a sustentabilidade* (2008). Este texto foi produzido como uma colaboração para a discussão do **tema geral** da Conae 2014: "O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração".

lecem espaços de participação e de pactuação já instituídos e por instituir" (MARQUES e outros, 2013:03). Ademais, é preciso deixar claro que a gestão democrática não está separada de uma certa concepção da educação. Não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária. Ela deve ser coerente com uma concepção democrática e emancipadora da educação. Por que os representantes das escolas privadas rejeitaram, em 1988, na Constituinte, a gestão democrática? Porque, em geral, o ensino privado não trabalha com uma concepção emancipadora da educação. Mas existem também sistemas públicos de educação que não valorizam a gestão democrática porque têm uma visão elitista da educação, porque separam os que sabem dos que não sabem, os que mandam dos que devem obedecer.

O tema da gestão democrática da educação com participação popular ganha ainda mais relevância hoje, no momento em que se discute a criação do **Sistema Nacional de Educação** que define a articulação e a cooperação entre os entes federados. Essa lógica colaborativa só tem sentido se for cimentada pela gestão democrática e tiver por finalidade a construção de uma "sociedade livre, justa e solidária", como determina o Inciso I do artigo terceiro da Constituição Federal de 1988.

1. Participação popular e gestão democrática

Comecemos pela relação e pela diferença entre Participação Social e Participação Popular. **Participação Social** se dá nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias, audiências públicas etc. São os espaços e formas de organização e atuação da Participação Social. É assim que ela é entendida, como categoria e como conceito metodológico e político, pelos gestores públicos que a promovem. Essa forma de atuação da sociedade civil organizada é fundamental para o controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação das políticas públicas, bem como para o exercício do diálogo e de uma relação mais rotineira e orgânica entre os governos e a sociedade civil.

Está em discussão, no governo federal, a criação de um "Sistema Nacional de Participação Social" e um Novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil que devem se constituir num novo arcabouço jurídico e administrativo das relações entre o Estado e essas organizações. O **Sistema Nacional de Participação Social,** com base no acúmulo alcançado até agora no campo da participação, deverá estabelecer princípios que vão orientar e facilitar a participação social na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Um sistema não hierarquizado, aberto e flexível, com uma estrutura em rede que garanta a autonomia das organizações da sociedade civil. Esse sistema é fruto de uma política que vem sendo construída desde 2003 quando o presidente Lula instituiu, ampliou e valorizou a participação dos conselhos e das conferências na elaboração, formulação e gestão de políticas públicas e agora se concretiza numa **Política Nacional de Participação Social** que estabelece o papel do Estado como promotor e garantidor do direito humano à participação. O Sistema Nacional de Participação Social deverá articular as políticas de participação social, integrando conselhos, conferências[2], fóruns, ouvidorias[3], audiências e consultas públicas e órgãos colegiados, facilitando a participação de organizações e movimento sociais.

É certo que a participação social na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas vem sendo fortalecida, como prevista e reconhecida pela Constituição Cidadã de 1988. Num país com uma estrutura social injusta e tantas desigualdades, ela é absolutamente necessária. Mas ela não é só um *instrumento de gestão*: ela aprimora a democracia e qualifica as políticas públicas. Como costuma dizer Gilberto Carvalho, Ministro Secretário Geral da Presidência, "sem participação social é impossível transformar democracia política em democracia social". A igualdade formal, jurídica é insuficiente, sem a igualdade econômica. Vista desta forma, a participação social se constitui, também, num método de **reconfiguração do próprio Estado**. A democracia participativa

2 As **Conferências Nacionais** "contribuíram com o reconhecimento de novos direitos pelo Estado, ampliando a cidadania no país e alterando o modo de compreender os atores sociais, que passaram a ser entendidos como sujeitos de direitos e participantes do processo de elaboração de políticas públicas" (BRASIL, SR/PR 2001:40). Elas se constituíram também num grande aprendizado para os movimentos sociais, saindo de uma postura menos reivindicativa e mais propositiva.

3 As **Ouvidorias Públicas** incorporaram a dimensão individual à participação social "oferecendo ao cidadão a possibilidade de buscar informações, avaliar, criticar e melhorar os serviços e políticas públicas" (BRASIL, SR/PR, 2011:62). Elas passaram de 40, em 2002, para 165 em 2010. Mais do que só se informar, a população, por meios delas, pode interagir com os órgãos públicos.

não concorre com a representativa: elas se complementam, se fortalecem, aproximando o cidadão do Estado. É preciso superar o velho modelo tecnocrata de política pública baseada na premissa do Estado externo à Sociedade. A participação social como **modo de governar** significa "adequar a racionalidade técnica da administração pública a uma nova forma de governar baseada no diálogo constante com os atores da sociedade civil" (BRASIL, SR/PR, 2011:83).

A **Participação Popular**, por outro lado, corresponde às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais etc. A Participação Popular corresponde a formas de luta mais direta do que a participação social, por meio de ocupações, marchas, lutas comunitárias etc. Embora dialogando e negociando pontualmente com os governos, em determinados momentos, essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras e regulamentos. A participação não só define a qualidade da democracia como a "forma de viver a democracia", como afirma Lilian Celiberti: "a participação é uma forma de viver a democracia e ela abarca as práticas anômalas e subversivas que vivem no plano subjetivo e pessoal, aquelas coisas que fazem as formas de sentir e amar, a formas de viver e criar comunidade. Nesse sentido, a participação democrática abarca a sociedade em seu conjunto, as meninas e os meninos nos centros educativos, em seus domicílios e na sociedade, os adolescentes e os jovens, as mulheres, os gays, lésbicas, os transexuais, os transgêneros, os atores políticos e sociais, mas também a quem constrói cultura, poesia e arte" (CELIBERTI, 2005:56).

Aqui o grande desafio é relacionar e fazer dialogar, no interesse das políticas públicas emancipatórias e dos seus temas e pautas de luta, a Participação Social e a Participação Popular[4], respeitando e garantindo a autonomia e a independência das formas de organização popular, superando os riscos de cooptação, subordinação, fragmentação e dissolução das lutas populares.

Cresce o reconhecimento da importância da **participação popular** e da **gestão democrática** na educação. Mas isso não tem se traduzido em sustentação prática e jurídica desse principio[5]. Por isso, muitos trabalhadores em educação tem encarado a gestão democrática mais como um *encargo* do que como uma possibilidade de participação, uma mera transferência de responsabilidade que acaba por responsabilizar, principalmente o docente, pelo mau desempenho da escola e da qualidade da educação[6]. Participar depende de **condições concretas de participação**. No caso da escola, depende de uma *jornada de trabalho* adequada para os trabalhadores da educação. O ideal é o professor ter tempo integral e dedicação exclusiva numa só escola, inclusive para participar fora dela, em outros espaços. Como afirma Francisco das Chagas Fernandes (2012:336) "a institucionalização de espaços amplos de participação e decisão, como o FNE, e a realização de conferências de educação têm contribuído para maior organicidade das políticas governamentais e sua consolidação como políticas de Estado (...). O documento-referência da CONAE traz uma concepção ampla ao articular formação, salários, carreira e desenvolvimento profissional".

Não basta criar mecanismos de participação popular e de controle social das políticas públicas de educação; é preciso atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente as **condições de participação.** A sociedade civil participa sempre que convocada, mas com muita dificuldade. A participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico – do que se está discutindo: saber ler planilhas de custo, orçamentos etc. Como uma Associação de Moradores de uma comunidade empobrecida pode participar? É uma questão que é frequentemente colocada na gestão democrática com participação popular. Não se deve convocar para a participação popular em locais e horários inadequados, sem estrutura, sem preparação e sem organização. A participação popular não pode

4 Na literatura sobre participação, há distinções entre os conceitos "participação social" e "participação popular". No *Documento-Referência* da Conae 2014, o tema geral menciona a expressão "participação popular". Ao longo do documento, são mencionadas as expressões: "participação social e popular", "participação popular" e "participação social". Não se faz distinção entre os conceitos. Coerente com o tema geral do *Documento-Referência* da Conae 2014, utilizarei apenas a expressão "participação popular". Neste texto, quando eu mencionar "participação popular", estarei me referindo a ambas: social e popular.

5 Um prefeito ou um governador podem instituir eleições diretas para diretores de escolas. Contudo, por falta de regulamentação do Inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal que institui a "gestão democrática do ensino público" eles não encontram respaldo legal para nomear esses diretores, além dessa determinação geral da própria Constituição.

6 Como sustenta a CNTE a **qualidade da educação** "associa-se incondicionalmente às políticas de financiamento (e de custo aluno qualidade), de gestão democrática (nos sistemas e nas escolas), de currículo emancipador e de valorização profissional, pautadas pelas dimensões de salário digno, carreira atraente jornada com hora-atividade e condições de trabalho, com atenção especial à saúde dos/as educadores/as" (CNTE, 2012a:517).

ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa **metodologia permanente** da política educacional, num modo de governar.

Um dos problemas cruciais da participação popular é a **formação**, principalmente dos que fazem parte dos diversos conselhos de políticas públicas[7], obrigatórios por lei, entre eles, o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF (CACS), o Conselho do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Conselho do Programa Nacional Bolsa-Escola, inclusive dos membros do Conselho Municipal de Educação (CME). Contudo, não podemos confundir esse cuidado com a formação para a participação com a **ideologia da competência.** Desde os anos 1980, Marilena Chauí (1983) nos chamava a atenção para a despolitização da educação, dos cidadãos e da sociedade, causada pela ideologia da competência**,** da meritocracia que separa dirigentes e executantes, os que sabem e os que não sabem, os que sabem as razões do que fazem e os que desconhecem as finalidades de sua ação. Essa ideologia considera as decisões como sendo de natureza puramente técnica e não política. Quem sabe comanda quem não sabe. Quem sabe comanda e quem não sabe obedece, não tem voz, não pode manifestar sua opinião, mesmo quando o assunto diz respeito à qualidade de suas vidas. Assim, se afasta a participação popular com o discurso de que só participa quem "entende", quem "está preparado" tecnicamente para participar. Nos formamos para a participação participando, enfrentando os desafios técnicos e políticos da participação. A participação é conquista político-pedagógica.

Gestão democrática tem a ver com autonomia e participação. Há os que defendem a eleição de diretores de escola (PARO, 1996) e a constituição de conselhos escolares como formas mais democráticas de gestão (PADILHA,1998; DOURADO, 2000; ANTUNES, 2002), que devem respaldar-se na participação de todos os segmentos escolares: pais, professores, alunos, funcionários. Outros defendem o "Planejamento participativo" na construção do projeto político-pedagógico, envolvendo neste processo a comunidade interna e externa à escola (PADILHA, 2001; BORDIGNON, 2009) ou o "Planejamento Socializado Ascendente", entendendo que o planejamento, para ser democrático, exige também uma metodologia democrática[8]. Como alerta Elie Ghanem (1996:62), "um poder maior na relação com o Estado democrático supõe que a participação popular não se restrinja à gestão da unidade escolar, mas que se aperfeiçoem os meios de sua influência no conjunto do sistema de ensino, para o que é indispensável a informação sobre recursos públicos disponíveis, critérios de distribuição e execução orçamentária". Para isso, são essenciais certos instrumentos e mecanismos de gestão democrática do próprio sistema de ensino, tais como o Fórum Nacional de Educação (FNE), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Conselho Municipal de Educação (CME), os Conselhos Escolares, os Conselhos Universitários, e outros, tais como a (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Sem dúvida, devemos reconhecer que houve avanços no que diz respeito à participação, à busca da autonomia e à gestão democrática na escola. Vale ressaltar, por exemplo, o investimento do governo federal no **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares cujos objetivos, dentre outros, são: a**mpliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares; instituir, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, políticas de implantação e fortalecimento de conselhos escolares; promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares. A execução do programa é de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), por intermédio da Coordenação-Geral de Redes Públicas (CGRP) da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

7 **Os conselhos de políticas públicas**, instâncias de poder estabelecidas na Constituição Federal de 1988, são criados por iniciativa do Estado e sua composição deve ser integrada por representantes do Poder Público e da Sociedade. Trata-se de um espaço público e plural de formulação e fiscalização de políticas públicas para áreas específicas, materializando os princípios da democracia representativa e participativa (COHN, 2011).

8 José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha apresentam o "Planejamento socializado ascendente", como uma metodologia apropriada para o planejamento democrático que consiste em "pensar e realizar o planejamento enquanto processo que se constrói a partir da integração das forças de todos os sujeitos, segmentos ou grupos comunitários e sociais que, direta ou indiretamente, convivem e atuam na escola (...). Esse tipo de planejamento supõe que as propostas das escolas possam influenciar, de maneira mais consistente, os demais níveis de planejamento educacional: municipal, estadual e federal, bem como as autoridades responsáveis por eles na elaboração de políticas educacionais (Planejamento Ascendente)" (José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha. In: GADOTTI & ROMÃO, 1997:20).

(DAGE). O programa conta com a participação de organismos nacionais e internacionais em um grupo de trabalho constituído para discutir, analisar e propor medidas para sua implementação.

Mas, em relação à efetiva participação popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional, o ritmo dos avanços é muito lento. Há pouco mais de uma década é que esse tema está sendo objeto de política pública. As conquistas no campo da participação popular no planejamento e na organização da Educação Nacional ainda são pequenas e lentas e só foram alcançadas por meio de muita luta. Veja-se o caso do *Fórum Nacional de Educação,* uma luta que encontrou respaldo na Constituição Federal de 1988 e, no caso do Estado de São Paulo, se iniciou anos antes[9]. Os educadores queriam que a LDB de 1996 já contemplasse essa reivindicação. No entanto, ela só foi possível graças à enorme mobilização da CONAE, em 2010, mais de 20 anos depois[10].

O Fórum Nacional de Educação (FNE), proposto pela primeira CONAE e criado em 2010 como órgão do Sistema Nacional de Educação, com a finalidade de coordenar as CONAEs, zelar pela implantação de suas diretrizes e deliberações e acompanhar a tramitação do PNE, enfatiza o planejamento educacional participativo, a democratização da gestão e a qualidade social da educação. Com a criação da Conferência Nacional de Educação e com o Plano Nacional de Educação, fortalecidos com a presença ativa do Fórum Nacional de Educação e diante do desafio da criação de um Sistema Nacional de Educação, o tema da *Gestão Democrática com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional* entrou definitivamente na pauta do debate político e educacional.

A principal barreira à participação popular no Brasil tem sido o próprio estado patrimonialista. Existem cerca de 30 mil conselhos de gestão pública no Brasil. Certamente, uma grande força, criada principalmente a partir da Constituição Cidadã de 1988, que instituiu o atual modelo de **federalismo cooperativo.** Mas eles podem constituir-se em mero ritual burocrático se não tiverem poder de decisão. Estamos avançando com a proposta de criação do Sistema Nacional de Participação Social, mas falta muito para termos um governo cujo modo de governar seja essencialmente participativo. A maioria dos espaços de participação são espaços consultivos. Os movimentos sociais e populares trabalham com uma concepção de participação como espaço de controle social e não só de consulta popular. Espaço de controle público do Estado é diferente de espaço de interlocução com o Estado.

A Constituição de 1988 consagrou a **participação social** e o **controle público** sobre a gestão das políticas públicas, prevendo uma multiplicidade de conselhos obrigatórios para os estados e os municípios receberem repasses de recursos. Contudo, a sua implementação vem sendo ameaçada não só porque, para muitos, ela é considerada como acessória, mas também por conjunturas hostis à participação, por distorções próprias da nossa sociedade hierarquizada e por falta de um marco regulatório adequado. A participação popular é pouco produtiva se não se traduzir em instrumentos concretos (normais, leis e mudanças orçamentárias) que permitam o controle, o acompanhamento, a fiscalização e a decisão sobre as políticas públicas. Mesmo quando essa regulação existe, nem todas as distorções são evitadas. Como mostra Amélia Cohn (2011:21), dadas as características da nossa sociedade, isso possibilitou **distorções,** como, de um lado, o *monopólio da participação* nos colegiados por lideranças locais (um mesmo representante participando de vários conselhos) – sob a alegação de que "as pessoas não querem participar", mas que, de fato, trata-se de "resistência à divisão do poder" - e, de outro, a *ocupação da representação* por profissionais da área, já que eles "são mais capazes de saber o que é melhor para aqueles segmentos sociais, marcados pela vivência da carência cotidiana". Amélia

9 Em 1983 tive a oportunidade de participar da organização do *Fórum de Educação do Estado de São Paulo.* Ele objetivava a elaboração das propostas educacionais do Estado de São Paulo, através de um debate organizado com toda a sociedade, de forma "participativa e ascendente". Dele participaram em suas "Sessões Públicas" notáveis educadores: Paulo Freire, Rubem Alves, Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Maria Nilde Mascelani, Marilena Chauí, Dermeval Saviani, Miguel Arroyo, Guiomar Namo de Mello, entre outros. Veja-se, a esse respeito, a dissertação de mestrado de Célia Cintrão Forghieri, *A participação dos educadores na formulação das políticas públicas de educação: o caso do Fórum de Educação do Estado de São Paulo (1983-1984)*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1989.

10 A Conae teve **precedentes importantes**. Em primeiro lugar, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) que se seguiram ao Seminário Brasileiro de Educação (Campinas, 1978) e que, numa outra perspectiva, retomaram a trajetória dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e de suas Conferências Nacionais de Educação, iniciadas na década de 20 do século passado. Entre 1980 e 1991 foram realizadas seis CBEs: São Paulo (1980), Belo Horizonte (1982), Niterói (1984), Goiânia (1984), Brasília (1988) e São Paulo (1991). Em 1994 foi realizada a Conferência Nacional Educação para Todos que aprovou o "Pacto pela valorização do Magistério e qualidade da educação", compromisso do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) dando consequência às metas assumidas pelo governo brasileiro na "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" e no "Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem", aprovados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990). As Conferências Nacionais de Educação (CBEs) foram sendo sucedidas pelos Congressos Nacionais de Educação (Coned). Foram realizados cinco Congressos Nacionais de Educação (Coned): Belo Horizonte (1996 e 1997), Porto Alegre (1999), São Paulo (2003) e Recife (2004).

Cohn acrescenta ainda que os movimentos mais organizados "tendem a negociar com êxito a representação no interior do conselho junto a outros movimentos menos organizados ou com menor expressão ou visibilidade junto à sociedade" (idem), mostrando outra distorção da participação social.

Passaram-se 25 anos da promulgação da Constituição de 1988. Apesar de todos os avanços, sabemos que a participação social se limita, ainda, muitas vezes, à parcela da população que tem vínculo com associações civis. Os conselhos não expressam a vontade de toda a sociedade. A participação social é restrita aos segmentos sociais que têm mais capacidade de organização e de expressão política.

2. Participação popular e educação popular

Dentre as conceituações que subjazem às proposições para elaboração do PNE, está a ***gestão democrática dos sistemas de ensino***, entendida como "uma das dimensões fundamentais que possibilitam o acesso à educação de qualidade", à formação para a cidadania e como "princípio da educação nacional" da elaboração de "planos de desenvolvimento educacional" e de "projetos político-pedagógicos participativos" (BRASIL, 2011:59-60).

O princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como **radicalização da democracia**[11]**,** como uma estratégia de superação do autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Desigualdades educacionais produzem desigualdades sociais.

A primeira CONAE mostrou a necessidade de construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE) articulado, coordenado e integrado, como forma de superar a educação fragmentada, setorizada, justaposta e desarticulada (ROMÃO, 2010). Isso só pode ser feito tendo a gestão democrática como princípio motor do sistema, articulando as diferentes estruturas e subsistemas. Mas, para isso, é preciso redefinir com clareza as funções de cada esfera de poder para que não haja, nem omissão, nem justaposição. O regime de colaboração precisa ser transformado num regime de cooperação solidária. Nessa cooperação solidária o papel do Fórum Nacional de Educação (FNE) é imprescindível. O princípio da gestão democrática deve ser o princípio orientador do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, isto é, das ações coordenadas entre os entes federados[12]. E poder-se-ia aproveitar dessa redefinição para retomar o Artigo 205 da Constituição federal de 1988 e definir também com clareza como essa cooperação será "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade".

A defesa da **teoria democrática do Estado** não é ainda amplamente majoritária na sociedade e, muito menos, a sua prática. A prática está aquém da teoria, não só por falta de mecanismos oferecidos pelo Estado, mas, igualmente, pela pouca presença da cidadania na defesa de seus direitos. Daí a necessidade de fortalecer as formas de controle do Estado, estimulando organizações civis, organizando a participação direta da população na definição de políticas públicas, incentivando as organizações populares a formular, propor, fiscalizar os atos do governo e, sobretudo, "educar para e pela cidadania" (Gadotti, 2000).

E não basta apenas oferecer espaços adequados de participação. Será preciso criar **planos estratégicos de participação,** formar para e pela participação, formar o "povo soberano" (TAMARIT, 1996), capaz de governar e de governar-se. Não se chama para a participação sem preparação político-pedagógica. A população precisa estar informada sobre o funcionamento do Estado, sobre as diversas instâncias de poder (executivo, legislativo, judiciário) e os diversos órgãos públicos, onde, como e quando pode participar. Nos governos populares, o Orçamento Participativo e as Plenárias e Fóruns Populares têm se revelado excelentes formas de participação e organização da sociedade civil, contribuindo com o controle social da coisa pública. São verdadeiros mecanismos de gestão pública não estatal.

O Estado brasileiro precisa ser menos representativo e

11 O último Congresso Nacional de Educação (CONED), realizado em Recife, em 2004, indicou que "a gestão democrática da educação brasileira deve ter como preceito básico a radicalização da democracia, que se traduz no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas, na descentralização do poder, no direito à representação e organização diante do poder, na eleição direta de dirigentes, na socialização dos conhecimentos e das decisões colegiadas e, muito especialmente, na construção de uma atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada. Assim, o processo de construção da gestão democrática da educação pressupõe autonomia, representatividade social e formação para a cidadania" (Apud: Abicalil, 2013: 6).

12 Trata-se de associar o Artigo 206, Inciso VI da Constituição ("gestão democrática do ensino público") com o Artigo 211 ("A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizem, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino"). A gestão democrática, o regime de colaboração e o sistema nacional de educação formam um conjunto inseparável na busca de um padrão nacional de qualidade que respeite às diversidades locais e a participação popular.

mais participativo. Como sustenta Luiz Dulci (2005:3), Ministro Chefe da Secretaria Geral do Presidente Lula, "a participação cidadã enriquece as instituições representativas, criando verdadeira co-responsabilidade social e evitando o risco de apatia civil e a negação autoritária da política que ameaça todas as democracias contemporâneas". Nesse sentido, a democracia participativa tem ainda muito que caminhar para ter o mesmo espaço da democracia representativa. A **democracia participativa** não substitui a representativa, mas, o Estado precisa ser mais participativo para radicalizar a democracia. Nesse processo, as organizações e movimentos sociais são imprescindíveis[13]: "a democracia representativa, a democracia eleitoral, tal como existe, é incapaz de sustentar a democracia como sistema, senão articulada com uma forte participação cidadã e, portanto, com uma democracia participativa que amplie o debate sobre as prioridades e urgências da agenda social e econômica dos cidadãos e cidadãs" (Celiberti, 2005:56). O Brasil tem uma composição social extremamente diversa e a **democracia representativa** não dá conta de toda essa diversidade. Cada vez mais cidadãos e cidadãs não se sentem representados no Parlamento e acabam por se desinteressar da política, ausentando-se não só nas eleições e votações, mas da vida cívica e dos espaços de participação e formação política. Mais do que nunca precisamos de uma educação popular cidadã.

Como falar de participação popular sem falar de formação, sem falar de educação popular? A **educação popular,** como concepção geral da educação, está mais presente no *Documento-Referência 2014* da CONAE do que no documento anterior. Mas, a expressão "educação popular" não tem estado presente nem na primeira CONAE e, se depender do *Documento-Referência 2014*, ela continuará pouco presente. No *Documento Final* da CONAE 2010 (p. 31) ela aparece num único parágrafo": "considerando os processos de mobilização social nas últimas décadas, que visavam à construção da educação popular cidadã, formação da cidadania e dos direitos humanos, o novo PNE deve articular a educação formal com experiências de educação não formal, ou seja, as experiências de educação popular e cidadã, incorporando-as como políticas públicas. O novo PNE deve prever meios e processos para a articulação das políticas sociais: educação, saúde, assistência social, sustentabilidade socioambiental, economia solidária, trabalho e renda, entre outras, com vistas a assegurar os direitos humanos, sociais, políticos e econômicos de cidadania a todo/as brasileiro/as".

O *Documento Final* da CONAE 2010 refere-se a uma concepção de educação popular limitada a experiências de "educação não formal" e como parte das "políticas sociais", não da política educacional. Essa recomendação foi ignorada no PNE. Portanto, não há qualquer menção à educação popular ou cidadã no PNE. No *Documento-Referência 2014* a expressão "educação popular" aparece uma única vez como "proposição": "mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, para que a educação seja assumida como responsabilidade de todos, e ampliar o controle social no cumprimento das políticas públicas educacionais" (p.79). A **educação popular** é muito mais do que isso. Ela é uma proposta político-pedagógica transformadora de política educacional, como fez Paulo Freire quando chegou à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1989: a educação popular saiu do campo da resistência social para a disputa de um projeto de sociedade no campo da política pública. Como a maior contribuição da América Latina ao pensamento pedagógico universal, a educação popular é uma concepção geral da educação que pode estender-se a todo e qualquer nível e modalidade de ensino. Ela não se refere só a "experiências de educação não formal" e nem se limita à educação das camadas populares ou dos movimentos populares.

Paulo Freire não dicotomizava **Estado** e **Sociedade Civil.** Ele os concebia como entes que se interpenetram na disputa pela "hegemonia" (Gramsci), por um projeto de sociedade. Por isso, é possível pensar a transformação do estado a partir de dentro dele, com um pé dentro e um pé fora. Ele dizia que precisávamos estar taticamente dentro e estrategicamente fora do Estado. Como a Educação Popular, a participação popular no

13 As organizações e os movimentos sociais não podem ser reconhecidos apenas como sujeitos sociais mas como sujeitos políticos ou "sujeitos sociopolíticos" como os define Maria da Glória Gohn (2013). Eles são essenciais para o funcionamento da democracia. Se eles não existissem, criariam um grande vácuo na sociedade, haveria um grande prejuízo para as populações mais pobres e muitos serviços públicos essenciais não seriam prestados. Além do mais, na democracia, os cidadãos têm o direito de se organizar para intervir na vida pública, buscando, como no caso dos conselhos, descolar "o espaço de decisão do estatal-privado para o estatal-público, dando oportunidade à transformação dos sujeitos sociais em sujeitos políticos, em que a governabilidade é democrática e compartilhada por todos/as" (MORONI, 2006:5).

Estado, visa à construção de mais **poder popular.**

A **Educação Popular como política pública**, como queria Paulo Freire, é um processo que se constrói ao mesmo tempo dentro e fora do Estado. O Estado, como a Sociedade, não é algo monolítico. Ele está em constante processo de transformação. Por isso, Paulo Freire defendia a tese de que a Educação Popular pode e deve inspirar as políticas públicas de educação. Quando ele assumiu a Secretaria Municipal de Educação em São Paulo (1989) lançou "A Escola Pública Popular" como mote de sua política educacional, respeitando a diversidade da sociedade civil, mas, rompendo com práticas autoritárias e disputando a hegemonia política e cultural de um **projeto popular,** incorporando instrumentos da democracia participativa, fortalecendo os conselhos escolares e a participação popular ("conselhos participativos", "conselhos populares", "assembleias populares") como método de governo.

Paulo Freire queria que se falasse de Educação Popular na escola pública. Ele não entendia a Educação Popular apenas como educação não-formal. Ele queria não só democratizar a educação, mas, garantir que ela pudesse "ser popular", isto é, incorporar em suas práticas os princípios emancipatórios da Educação Popular como parte de um projeto de sociedade. Participação popular e Educação Popular caminham juntas já que, historicamente, o referencial teórico da Educação Popular tem estimulado formas participativas e críticas de leitura do mundo. Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012, sancionada pela Presidenta Dilma Roussef, a partir de proposta da Deputada Luiza Erundina que, na Prefeitura de São Paulo, teve Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação. Esperamos, como isso, que, aos poucos, o seu legado possa também fazer parte do *ethos* da educação brasileira.

3. Participação popular, controle social e projeto de nação

O *Documento-Referência* da CONAE 2014 propõe a "adoção de novos modelos de organização administrativa e de gestão, nos quais sejam garantidos a participação popular e o controle social, baseado na concepção de **gestão democrática,** intersetorial, que se contrapõe a processos de gestão gerencial, burocrático e centralizador" (p. 75). Neste documento associa-se a "gestão democrática" ao "controle social". A expressão "participação popular e controle social" se repete muitas vezes, inclusive no título do eixo V, associando a gestão democrática ao controle social com participação popular.

Essa é uma grande e auspiciosa **inovação** em relação ao *Documento-Referência* anterior (2010) em que nenhuma das duas expressões aparecia. Comparando os dois documentos, há um grande avanço na questão da gestão democrática. Falava-se mais da participação de "amplos segmentos educacionais e sociais" (p. 4), "participação democrática", ou da "participação das sociedades civil e política" (p. 7), muitas vezes limitada ao processo da CONAE. A expressão "participação popular" não é mencionada. O "controle social" se encontra mais restrito ao financiamento da educação (Eixo V). A "gestão democrática" aparecia mais associada à qualidade da educação e à avaliação (Eixo II), embora se reconhecesse também a importância da "implementação da gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições educativas " (p. 12). Já no *Documento-Referência* da CONAE 2014, insiste-se que "a relação entre qualidade e participação, no âmbito das instituições educacionais e da organização da educação, vai além da competência técnica. Envolve questões políticas internas e externas aos sistemas de ensino e às instituições educacionais" (p. 75).

A **participação popular,** pressuposto da cidadania, é inerente à noção de democracia. A Constituição Federal de 1988 instituiu a participação popular, mas a sua implantação real depende de mecanismos apropriados para o seu exercício. Uma verdadeira democracia deve facilitar a seus cidadãos a **informação** necessária para a defesa de seus direitos e a participação na conquista de novos direitos[14]. Numa visão transformadora, a participação popular objetiva a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária.

Podemos dizer que a participação popular tem uma *dimensão pedagógica* (formar para o exercício da cidadania ativa) e uma *função política* (intervir na tomada de decisões políticas). No planejamento educacional no

14 Nesse campo estamos avançando. Veja-se a lei de acesso **livre à informação** (Lei nº 12.527/2011): "é dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão" (Art. 5º). Ela refere-se tanto a órgãos públicos quanto às entidades privadas sem fins lucrativos que recebem recursos públicos para realizar ações de interesse público.

Brasil ela vem ocorrendo, ora com mais, ora com menos intensidade (com exceção do período do regime autoritário quando foi sistematicamente combatida), desde os anos 20 do século passado, quando ocorreram as primeiras Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) que tinham por objetivo apreciar sugestões para um Plano Nacional de Educação (BORDIGNON, 2011:03) e que desembocaram no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932. Como há 80 anos, estamos hoje diante de um Plano Nacional de Educação cuja principal fonte de inspiração está numa Conferência, a Conferência Nacional de Educação, a CONAE[15].

Hoje, como ontem, a participação dos educadores aponta para a função social da escola e a organização sistêmica da educação brasileira[16]. Estamos diante não apenas da mesma necessidade de criação de um sistema nacional de educação em "regime de colaboração", mas diante de um projeto de país mais justo, sustentável e produtivo. Segundo Fernando de Azevedo, a educação exigia uma "mudança de mentalidades" e uma "discussão de finalidades", no bojo do "movimento de renovação educacional" e promovida pelas Conferências Nacionais de Educação. Uma "educação nova" para um "homem novo" e um "novo mundo" era a ambição do *Manifesto*[17]. Não se pensava apenas num manifesto pedagógico: era um manifesto político e civilizatório. Na introdução filosófica e sociológica de Fernando de Azevedo, ele nos fala das "conquistas da civilização" e da "inquietação do homem interior". O *Manifesto* discute as "finalidades da educação", os "fundamentos da educação", a "reconstrução social" pela "reconstrução educacional"[18]. Ele nos fala de "democracia" e de "valores mutáveis e permanentes" (AZEVEDO, Fernando e outros, 2010). Quando os Pioneiros da Educação Nova defendiam a reconstrução social pela reconstrução educacional estavam apontando para a constituição de uma sistema nacional da educação ancorado num projeto de nação. O que sustenta e amarra as partes de um sistema é sua finalidade. Não há sistema nacional sem projeto de nação.

Hoje, ao discutir o **Sistema Nacional de Educação,** não podemos perder o debate dos fins da educação. Estamos debatendo mais a questão dos meios, das tecnologias, da avaliação. Existe uma excessiva preocupação com métodos, técnicas, currículos, avaliação, planejamento – que caracterizam a educação tecnicista, pragmatista e utilitarista – entendendo a questão filosófica e política dos fins da educação como algo já resolvido. Não se relacionam meios e fins. Inovamos nas metodologias, fazemos ótimos testes e estamos aperfeiçoando processos de avaliação, sem nos perguntar sobre o sentido do que estamos avaliando. Nossas didáticas são aperfeiçoadas sob que ponto de vista? A pergunta sobre os **fins da educação** vem sendo intencionalmente omitida. É o domínio dos meios sobre os fins. Preocupamo-nos muito com a qualidade da educação - e precisamos sim nos preocupar - mas, antes, de mais nada precisamos saber de que qualidade estamos falando e de que educação estamos falando, como dissemos antes.

O processo da segunda CONAE é um bom momento para discutir as finalidades da educação sobretudo numa época em que o ensino vem se tornando um grande negócio, uma "franquia" que disputa fundos públicos (FRIGOTTO, 2011). Sabe-se que, desde a Constituinte de 1987-1988, os privatistas se recusam a aceitar a gestão democrática do ensino. A participação popular passa longe desse "negócio". Por isso, as organizações e os movimentos sociais, quando se manifestam sobre a mercantilização da educação, eles são sistematicamente criminalizados. Não estamos pensando a educação que queremos para o século XXI na perspectiva da relevância social da educação nem mesmo como, há 80 anos, pensavam os pioneiros: "na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação" (AZEVEDO e outros, 2010:33)[19].

15 Ao lado dessa expressiva contribuição, o PNE 2011-2020 beneficiou-se das contribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE), das avaliações do PNE 2001-2010 e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

16 "A organização da educação brasileira, preconizada pelos Pioneiros, fundava-se em bases e diretrizes nacionais, articulando responsabilidades próprias dos entes federados. Um projeto nacional com responsabilidades descentralizadas. A organização e a gestão desse projeto nacional de educação se assentam no tripé: sistemas, planos e conselhos de educação" (BORDIGNON, 2009:18).

17 O **Manifesto** é um documento fundador da educação nacional. Os pioneiros, acreditando no poder da ciência e da educação, queriam uma política educacional central forte, capaz de criar uma identidade nacional, mas, ao mesmo tempo, descentralizada.

18 Os ideais liberais de Fernando Azevedo da "reconstrução social pela reconstrução educacional" já se encontravam no *Inquérito sobre a Instrução Pública em são Paulo*, realizado por ele, em 1926, a pedido do jornal *O Estado de S. Paulo*. Segundo Antonio Cândido, o Inquérito foi a "base do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em fala na abertura da Conferência "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação" (São Paulo, FEUSP, 11 de março de 2013).

19 Os pioneiros defendiam um modelo econômico centrado na educação afirmando ser "impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais" (Azevedo, Fernando e outros, 2010:33) e colocando a educação acima da economia na "hierarquia dos problemas nacionais" (id., ib.). Nosso modelo econômico atual está mais centrado no automóvel (fordismo toyotismo) do que na escola, como sustentou Dermeval Saviani na sua fala sobre "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e a questão do Sistema Nacional de Educação", durante a realização da Conferência O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação, realizada na FEUSP dia 12 de março de 2013. Investir na educação favorece o desenvolvimento local. Ele afirmou que defende a "educação como desenvolvimento econômico" e não a "educação para o desenvolvimento econômico", como defendia a teoria do capital humano nos anos 60 (SAVIANI, 2013).

Neste momento, não devemos voltar atrás, a 1932, mas devemos retomar a causa que moveu os pioneiros de construção de uma sociedade de iguais, sem "privilégios" (TEIXEIRA, 1956).

Os pioneiros da educação nova caminhavam na direção de uma educação "reformadora" onde o Estado assumiria a **hegemonia do projeto educacional**, em combate frontal à **privatização da educação** por uma escola pública, democrática, para todos. A batalha foi parcialmente perdida, pois, sob muitos aspectos, venceu o privado. O *Manifesto dos educadores* de 1959, "mais uma vez convocados" (AZEVEDO, Fernando e outros, 2010:67-99) já alertava para isso quando se colocou na defesa da escola pública na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1962.

O momento atual é muito mais intensivamente participativo do que nos anos 30 do século passado. Se levarmos em conta que cerca de 3,5 milhões de pessoas participaram das discussões da CONAE, "nunca antes na história deste país" - como diria o presidente Lula – vimos tamanha participação popular nos destinos da educação nacional. Na dosimetria - para usar um termo hoje muito em voga - da participação popular, o momento atual ganha em mobilização de todos os precedentes.

E há, sem dúvida, um grande avanço, inclusive na concepção do papel da participação entre o primeiro *Documento-Referência* e o que está em discussão hoje. *Data venia* aos autores do primeiro *Documento-Referência,* nele sequer se mencionava o conceito de "participação popular"; a "gestão democrática" aparecia do Eixo II mais associada à qualidade da educação e à avaliação do que ao planejamento e ao aprimoramento e continuidade das políticas educacionais. Já o *Documento-Referência* da CONAE 2014 associa, no Eixo 5, a "Gestão Democrática, Participação Popular e o Controle Social". A participação popular massiva é essencial para a garantia do controle social e dos direitos de aprendizagem. A participação popular no Conselho de Escola e na gestão democrática dos sistemas de ensino deve ser atividade cidadã permanente de controle social. O *Documento-Referência* fala também da necessidade da "participação popular na construção dos projetos pedagógicos das instituições educativas" (p. 74). Projetos pedagógicos, planos e políticas educacionais elaborados sem participação popular tem baixa legitimidade.

Na perspectiva de democracia participativa, o objetivo da criação de instâncias de participação popular é estabelecer um diálogo permanente entre governo e sociedade, de tal forma que permita ao governo desenvolver políticas públicas que contem com o endosso da sociedade. A gestão democrática estabelecida na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96 implica na criação de instrumentos que facilitem a participação popular na discussão, elaboração e implementação de planos estaduais e municipais de educação e de projetos (eco) político-pedagógicos das escolas (PADILHA, 2012), bem como de controle social das políticas educacionais.

O controle social tem por premissa o estabelecimento de mecanismos e instrumentos efetivos e apropriados nessa "relação tensa da democracia" de que nos falava Paulo Freire. Como diz o *Documento-Referência* da CONAE 2014, "romper com a lógica da participação restrita requer a superação dos processos de participação que não garantem o controle social dos processos educativos, o compartilhamento das decisões e do poder, configurando-se muito mais como mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente" (p. 74). O que é novo, neste documento, em relação à gestão democrática, é que nele se defende a necessidade de criação de "novos modelos de organização administrativa e de gestão" e de "novos mecanismos de organização e de gestão", fundamentados numa "concepção de educação voltada para a transformação da sociedade e não para a manutenção das condições vigentes". Continua o documento: "a perspectiva democrática pressupõe uma estrutura organizacional diferente daquela defendida e praticada pela visão conservadora" (p. 75). Devemos pensar a participação popular e o controle social do Estado no contexto de um projeto de sociedade e de reforma do Sistema Político Brasileiro e não, simplesmente, participar no que existe. Participar no que existe para transformá-lo. Esta é uma das condições básicas da radicalização da democracia e que todos nós almejamos construir, pois ela aponta para um "Brasil sem miséria", justo, produtivo e sustentável.

4. Sistema Nacional de Educação e escola pública unitária

A Conferência Nacional de Educação está se constituindo, ela própria, num movimento social e popular auspicioso pois promove a "democracia de alta intensidade" (Santos, 2003), com a participação efetiva da sociedade brasileira, impulsionada particularmente a partir do governo Lula. É preciso continuar aprofundando a luta pela articulação do Sistema Nacional de Educação até se chegar à *unidade na diversidade.* Nada mais desagregador na educação do que a desarticulação e a desorganização do sistema ou a falta dele: "no Brasil, a alternativa de multiplicar redes desintegradas – associadas à tradicional indefinição de papeis do que que cabe a cada esfera de governo – resultou na diversidade de sistemas, na grande heterogeneidade da qualidade do atendimento escolar e na iniquidade na distribuição de recursos" (ROMÃO, 2010:97). Como mostra a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, "a União detém aproximadamente 57% da arrecadação tributária, os 26 estados e o DF em torno de 25% e os municípios cerca de 18%. Em contrapartida, as despesas com a educação por parte da União giram em torno 20%, dos estados e do DF, em 41%, e dos municípios, em 39%, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais" (CNTE, 2012:279). É o retrato da "iniquidade" de que nos fala José Eustáquio Romão.

A **desarticulação da educação nacional** é a principal causa do nosso atraso. A ausência de um Sistema Nacional de Educação torna a área educacional ingovernável na multiplicidade desarticulada de sistemas, fomentando a desigualdade de oportunidades educacionais. Convivemos ainda com grande atraso educacional, uma pesada herança histórica que vem desde o Brasil Colônia. A igreja católica patrocinou, por séculos, uma escola só para os mais abastados, servindo apenas a 3 ou 4% da população. Como diz Fernando Haddad, neste contexto, "nunca tivemos muito espaço para a escola pública" (HADDAD, 2010:11). Os dados do *Relatório da Unesco 2010* nos colocam em 88º lugar no Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) num *ranking* de 128 países. O IDE é composto por quatro indicadores: universalização da educação primária (da primeira a quarta série do ensino fundamental a ser completada com 10 anos – distorção série-idade), alfabetização de adultos (taxa acima de 15 anos), paridade e igualdade de gênero e qualidade da educação (medido pelo "índice de sobrevivência" na 5a. Série). Não há dúvida de que a nossa *estrutura federativa* é uma das principais causas desse desempenho desconcertante.

E não se trata de repetir o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) ou o recente lançado projeto de segurança pública, o Sistemá Único de Segurança Pública (SUSP). Mas, como sustenta a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) "o contexto democrático do SNE, num futuro breve, deverá conduzir à constituição do Sistema Único de Educação Básica, em âmbito dos estados e municípios, conforme prevê o art. 11 da LDB. E essa radicalização organizativa é o caminho mais seguro para conduzir a educação ao princípio maior da Constituição: a escola pública unitária" (CNTE, 2005:290). **Sistema único** não significa sistema uniformizado e centralizado, lembrando a política educacional do regime autoritário. Longe disso, Sistema Único significa articulação de ações, corresponsabilidade e cooperação em função de uma finalidade comum; significa divisão de responsabilidades, parceria, colaboração, cooperação, solidariedade. Concordo com José Marcelino de Rezende Pinto (2012:170) "é importante assegurar, no âmbito do parlamento nacional, a aprovação de instrumentos legais que tracem diretrizes gerais referentes ao regime de colaboração na oferta educacional e à gestão democrática das escolas e sistemas de ensino, de preferência, articulando-os. Como? Por exemplo, avançando para um sistema público único de educação, com financiamento tripartite (União, estados e municípios) e gestão local (o que não é sinônimo de gestão pelo Executivo Municipal), por meio de conselhos locais, eleitos pelos usuários das escolas públicas, com poder deliberativo e de execução orçamentária, e autonomia em relação ao Executivo".

Sistema Único não se opõe à gestão local, à autogestão, à autonomia da escola. Significa mais recursos federais para os municípios executarem seus Planos

Municipais de Educação[20], significa mais diversidade de arranjos educacionais (pactos federativos)[21] e, ao mesmo tempo, mais padrões nacionais. É um direito do cidadão saber a que ele tem direito, o que significa "direito à educação"; não é só direito de matrícula, mas direito de aprender, direitos de aprendizagem em cada série. Sistema Único significa regras claras e divisão de responsabilidades[22]: "falar em 'sistema educacional brasileiro' implica em imaginar que a educação nacional constitui um todo estruturado, onde os diversos agentes – governos, educadores, comunidades – desenvolvem ações mutuamente orientadas para os mesmos resultados educacionais. Um todo estruturado implica, ainda a proporção e o equilíbrio, na medida das funções, entre as partes – os diversos graus de ensino" (BORDIGNON & OLIVEIRA, 1989:07). Avançamos toda vez que conseguimos consolidar mudanças que fortalecem o Sistema Nacional na busca de um "padrão unitário de educação" (BRASIL, 2011:57) e retrocedemos toda vez que fragmentamos o Sistema Nacional, justapondo ações, desarticulando estruturas, descontinuando políticas. Avançamos quando conseguimos aprovar políticas articuladoras e estruturantes do Sistema como o FUNDEB, o SAEB, o Piso Nacional, o IDEB, os PCNs, o ENEM, o Plano de Ações Articuladas (PAR)[23] etc. Não há dúvida de que essas medidas, como a instituição do PDE (GADOTTI, 2008), deram impulso ao **regime de colaboração** e a uma "nova" lógica de articulação federativa já presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação nova há 80 anos. Mas precisamos aprofundar e consolidar a *lógica colaborativa* dessas políticas com mais *participação popular.* O regime de colaboração é algo que precisa ser construído por meio de medidas concretas num permanente processo de negociação e de experimentação. A União não coordena só o sistema federal de educação, mas coordena a política educacional do país como um todo.

Com todos os cuidados – diante dos obstáculos, tensões e da complexidade da construção do sistema nacional de educação e do regime de colaboração, e, considerando as disparidades e desigualdades regionais e a especificidade de como se deu a organização da educação nacional no Brasil – devemos avançar e não ficar paralisados, devemos caminhar simultaneamente com a pactuação federativa das metas do PNE pois enquanto não existir o Sistema Nacional de Educação e não for regulamentado o "regime de colaboração" (não necessariamente por lei complementar), não existem garantias efetivas de que o PNE consiga atingir suas metas: "o caminho para o avanço é a pactuação, para que se respeitem as diferenças regionais e as identidades e experiências locais" (Arnóbio Marques. In: CNTE, 2012:14). Este é o grande desafio da Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE), criada no MEC, como resultado de demanda real da CONAE 2010. Segundo Binho Marques (Arnóbio Marques), o papel do MEC é a **pactuação.** Não basta construir um Sistema Nacional de Educação abstrato, sem raízes na "realidade federativa brasileira" (MARQUES e outros, 2013:2). O objetivo do Sistema Nacional da Educação é fazer a leitura da realidade para transformá-la. Os pactos são difíceis, mas necessários, face a interesses diversos. Precisamos de um sistema que assegure o direito à educação com qualidade. Por isso, a questão do modelo de sistema é fundamental. Segundo Binho Marques o curto prazo estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (de dois anos) para a criação do Sistema Nacional de Educação não deve aligeirar o debate, pois, podemos, com isso, promulgar uma "lei inócua", um "guarda chuvas" de sistemas fragmentados. Devemos começar pelo debate dos aspectos mais estratégicos e conceituais.

20 Metade dos municípios brasileiros não tem plano de educação. Muitos deles aderem a programas federais mais para receber recursos do que, propriamente, por convicção político-pedagógica. Por isso, na maioria dos casos, eles não tem como implementar acordos e pactos que subscrevem (BORDIGNON, 2009).

21 De diferentes formatos, os **Arranjos de Desenvolvimento da Educação** (ADEs) se constituem numa forma de trabalho em rede, implementando a colaboração intermunicipal "promovendo e fortalecendo a cultura do planejamento integrado e colaborativo na visão territorial e geográfica" (ABRUCIO & RAMOS, orgs. 2012:68). Esses arranjos podem se realizar entre vários entes federados sobre diferentes temas e problemas, favorecendo a inovação e a experimentação. Eles podem também se constituir em políticas de estado superando a tão criticada descontinuidade das ações das diferentes políticas de governo. Veja-se, entretanto, as considerações críticas críticas sobre esse tema de Gilda Cardoso de Araujo em seu artigo: *Federalismo Cooperativo e Arranjos de Desenvolvimento da Educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação*, http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/37419/24160.

22 Fui totalmente derrotado ao apresentar num dos debates promovidos pela Subcomissão de Cultura, Educação e Desporto da Constituinte (1987-1988), sob a presidência de Florestan Fernandes, a proposta do "sistema único de educação pública", uma "Tese em defesa de uma sistema único, nacional e popular de educação pública" (GADOTTI, 1990: 166-183). Mas não desisti. Com José Eustáquio Romão, alguns anos depois, pudemos discutir o tema com o governador do Estado do Mato Grosso, Dante Martins de Oliveira, que implantou o "Sistema único e descentralizado de educação básica" (Sudeb). Juntos elaboramos uma versão preliminar para subsidiar a sua implementação naquele Estado (INSTITUTO PAULO FREIRE, 1996). Parcialmente implantado, não prosperou, primeiro, porque se restringiu à adesão voluntária dos municípios e, segundo, porque um sistema único ou "articulado", como aponta a Conae, para ser efetivamente implantado, precisa ser nacional.

23 O PAR está dando mais homogeneidade ao planejamento, muito diversificado na esfera municipal. Mas o planejamento não pode ser só gerencial; ele tem também um caráter educativo, que precisa ser mais levado em conta, pois o ato de planejar forma mentalidades para pensar mais rigorosamente, evitando o espontaneísmo e uma suposta imponderabilidade do ato de educar.

A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) foi criada em 2011 para apoiar o desenvolvimento de ações para a criação do sistema nacional de educação, aprofundando o regime de colaboração com vistas à superação das desigualdades regionais e garantindo a diversidade. A lógica colaborativa dessas ações fortalece a organização e o funcionamento da educação nacional mas, por si só, elas não se constituem em sistema nacional. O Sistema Nacional deve definir e normatizar a forma de articulação (o método) dos sistemas de educação. Cabe à União definir as normas gerais da educação, como determina a Constituição Federal de 1988 (Artigo 24): "a tarefa de uma administração de âmbito federal não pode se reduzir a uma proposta de gestão restrita à própria rede. Ao estado cabe a gestão de sua rede, é claro. Porém, o horizonte de atuação da União é sobre todo o sistema. A gestão democrática como princípio constitucional da educação é elemento constitutivo de todo o sistema - em todos os níveis, nas redes públicas a ele vinculadas, na rede privada em atividade. Uma proposta avançada, portanto, estrutura a gestão democrática em todo o sistema, nos seus órgãos, em cada nível" (ABICALIL, 2013:10).

Trata-se de conciliar **autonomia** com **interdependência**[24] entre os entes federados: a autonomia dos entes federados não é uma licença para praticar o patrimonialismo. Precisamos de um sistema nacional de educação para melhorar o padrão de qualidade dos próprios órgãos gestores dos sistemas. Distorções são constatadas há muito tempo. Muitos deles "avançaram mais na sofisticação da estrutura burocrática do que no espaço para a conquista dos fins proclamados (...). A multiplicação de órgãos e repartições e o tamanho de suas estruturas administrativas requerem tal quantidade de pessoal dos quadros educacionais que, em alguns casos, chegam a ultrapassar o número de docentes em sala de aula" (BORDIGNON, 1993:144-145). Dentro desse quadro não é de se estranhar que os recursos aplicados no setor de educação não cheguem à sala de aula.

A doutrina federativa, colaborativa e descentralizadora garante, ao mesmo tempo, a **coerência interna** e a **unidade nacional** na diversidade. O regime federativo "é constituído para garantir a unidade nacional e territorial e preservando a diversidade e a relativa autonomia política entre os entes federados" (SAUER et al., 2012:19): "é a busca da equidade com qualidade social que justifica, dá razão de ser, constitui a essência do regime de colaboração" (Idem, p. 25). A educação deve ser nacional, como a cidadania. Nós somos todos brasileiros e brasileiras. Acima das particularidades locais existe a nacionalidade. A enorme criatividade dos municípios deve ter por referência uma matriz comum nacional. Os planos estaduais e municipais precisam estar em harmonia com o PNE. A dispersão curricular atual atenta contra o próprio regime federativo. O nacional é composto de enorme riqueza: a diversidade. O **Currículo Nacional** deve respeitar as especificidades regionais. Precisamos de equilíbrio entre o regional e o nacional, unidade na diversidade. Mais do que uma "matriz curricular única" precisamos de "referenciais curriculares" que não sejam transformados em normas a serem seguidas obrigatoriamente, mas que estimulem a criatividade das escolas, dos estados e municípios na elaboração de seus próprios currículos, evitando "pacotes" ou "sistemas" privados tão em moda hoje e adotados por vários estados e muitos municípios. Sem negar a necessidade de referenciais nacionais, uma base comum nacional, a ênfase deveria ser a liberdade de criação. Quanto mais liberdade local, melhor. Quanto mais diversidade, com qualidade sociocultural e socioambiental melhor. E, ao estabelecerem seus próprios currículos, municípios e estados deveriam também definir os seus próprios indicadores de qualidade, sempre em diálogo com os referenciais nacionais e núcleos comuns curriculares nacionais. Em diálogos, mas não subordinados mecanicamente a eles. Isso porque, em nome da matriz comum nacional, muitas vezes, acaba-se impondo um currículo único e, pior ainda, mínimo.

O PNE representa um grande avanço mas, infelizmente, não responde ao principal desafio estrutural do sistema de educação: a definição das responsabilidades de cada esfera de governo. O PNE não trata do sistema nacional de educação e da divisão de responsabilidades. Não se toca no que cabe a cada esfe-

24 "Interdependência talvez seja o conceito com maior força para alicerçar uma nova forma de organização da gestão educacional no Brasil. Este conceito é adequado porque o foco da ação pública deve ser o cidadão, no atendimento pleno de seus direitos. A responsabilização, num modelo de gestão baseado na interdependência, deve ser entendida como a obrigatoriedade de garantia deste direito. Isto significa que os sistemas precisam colaborar, partindo dos princípios de que não poderão realizar todas as tarefas sozinhos e que no caso da impossibilidade de um sistema garantir o direito, outro sistema o fará" (MARQUES e outros, 2013:05).

ra de governo. É preciso deixar claro quem vai cuidar do que, quem vai cuidar de eliminar o analfabetismo adulto e quem realmente vai cuidar da educação da primeira infância. Hoje o Ensino Fundamental II (5ª a 9ª séries), por exemplo, é uma "terra de ninguém", transformando-se no principal gargalo do sistema educacional. Não ficou clara de quem é a responsabilidade por esse segmento. Não é de responsabilidade exclusiva nem Estado e nem do Município (hoje temos aproximadamente metade da matrícula nos Estados e outra metade nos Municípios). Devemos superar essa duplicidade de responsabilidade sob pena de ficarmos sem parâmetros e de esta etapa da escolarização continuar sendo esquecida. Uma coisa é reconhecer a diversidade nacional e outra é não estabelecer diretrizes nacionais no que se refere às diferentes responsabilidades dos entes federados com relação à educação.

Mais do que um "regime de colaboração" (optativa, colabora quem quer) precisamos de um "regime de cooperação" com corresponsabilidades compartilhadas (obrigatórias). A cooperação encontra respaldo na própria Constituição Federal que não prevê o isolamento das unidades federadas mas a união de esforços com vista a alcançar uma "sociedade livre, justa e solidária" como prevê o seu artigo 3º: "a diferença entre regime de colaboração e de cooperação refere-se à forma pela qual as políticas educacionais se articulam entre os sistemas de ensino. A LDB elegeu o regime de colaboração como forma de propiciar a articulação dos sistemas (art. 8º). Essa articulação, todavia, só se faz possível em âmbito de decisões de governos, ou seja, pelo princípio da adesão voluntária. Já o regime de cooperação pauta-se na institucionalização das relações entre os sistemas, independente de ações de governos. Ele traduz a forma escolhida pela Constituição para implementar as políticas educacionais (em nível de Estado)" (CNTE, 2009:286).

5. Sistema Nacional de Educação, Regime de colaboração e Gestão Democrática

A Constituição Cidadã de 1988, conciliando o Estado com a Nação, retomou o rumo da redemocratização do país, depois de 25 anos do regime autoritário. A educação jogaria um papel importante nesse processo, para atingir essa finalidade constitucional, instituindo a gestão democrática como princípio **básico** da articulação de um **Sistema Nacional de Educação**, essencial para assegurar tratamento prioritário à educação. O primeiro projeto de lei (PL 1258/1988) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a tramitar no Congresso, tendo por base a gestão democrática como princípio articulador das políticas entre os sistemas de ensino, previa a criação do SNE como "expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como as instituições públicas e privadas, prestadoras de serviços de natureza educacional".

O PNE 2011/2020, em sua definição do Sistema Nacional de Educação (cuja criação foi incluída no artigo 214 da Constituição Federal, pela Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009 e que garantiu a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos), retomou, *ad litteram,* essa concepção de SNE do primeiro projeto de lei de LDB (PL 1258/1988) quando afirma que o SNE é a "expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação", acrescentando que sua **"finalidade precípua"** é "a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais em todo o país" (BRASIL, 2011:57). A Emenda Constitucional nº 59/2009 deu nova redação ao caput do artigo 214 da Constituição Federal, estabelecendo como **objetivo** do PNA a articulação do SNE em **regime de colaboração:** "a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas". Esta Emenda Constitucional, como afirmou Carlos Roberto Jamil Cury no lançamento da CONAE 2014, dia 3 de dezembro de 2012, no MEC, "constituiu" o Sistema Nacional de Educação", mas não o "institui", isto é, ele está na Constituição mas não na prática da educação brasileira.

Com a grande resistência das forças conservadoras a uma educação democrática e emancipadora, esse espírito foi retirado da LDB aprovada em 1996 (Lei 9394/96). A CONAE está hoje retomando esse espírito democrático da Constituição Cidadã de 1988[25]. Ontem, como hoje, não se trata da gestão democrática apenas da escola, mas do sistema, entendido como a articulação de partes distintas, formando uma totalidade orgânica[26]. O projeto de LDB (1988) concebia a gestão democrática como um princípio da qualidade social da educação e como exigência da própria democracia, vinculada a um projeto educacional e social.

Neste momento, a CONAE lança o debate do tema da gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. Mas não dá para discutir a "organização da educação nacional", a "gestão democrática" e a "participação popular" sem relacionar esses temas com o Sistema Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação e o Regime de Colaboração. Eles são indissociáveis. Nesse ponto, o PNE é falho. Há uma região nebulosa na relação entre o Sistema Nacional de Educação, o regime de colaboração e o Plano Nacional de Educação. Ora o regime de colaboração é entendido como o meio para concretizar o SNE e o próprio PNE, ora, ao contrário, é o PNE que é entendido como "uma das formas de materialização do regime de colaboração entre sistemas" (BRASIL, 2011:61). As metas do PNE exigem a colaboração e cooperação técnica e financeira das três esferas de governo e não uma mera adesão voluntária.

O texto do PNE refere-se muitas vezes ao **regime de colaboração,** mas, sempre de maneira genérica, como no seu artigo 7° quando estabelece que "a consecução das metas do PNE – 2011/2020 e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios" (BRASIL, 2011:19). Mesmo quando o texto do PNE conceitualiza o "regime de colaboração", ele continua muito vago: "uma forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão que se estabelece entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, de forma geral, e na educação, de forma particular" (BRASIL, 2011:56). E não poderia ser diferente já que o regime de colaboração (pelo que consta no PNE) depende da criação do Sistema Nacional da Educação previsto para ser definido até dois anos após a homologação do PNE. E até lá o que vai acontecer? Será entendido apenas como uma carta de boas intenções?

A discussão do Sistema Nacional de Educação (SNE) – uma exigência para a organização da educação nacional articulada, integrada, eficaz e comprometida com a boa qualidade do ensino para todos – não pode ser adiada. Caso contrário, estaremos dando razão àqueles que não o julgam necessário ou se colocam contra, alegando que a sua existência impede a autonomia dos entes federados, argumento que, muitas vezes, revela uma "posição contrária à universalização da escola pública" (GRACINDO, 2010:53).

Sem dúvida, o PNE fortalece a necessidade de regulamentar o regime de colaboração em sua função de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Não há dúvida de que ele materializa, ou deveria materializar, o regime de colaboração. Mas as suas metas só podem ser alcançadas pela **solidariedade federativa,** por um pacto federativo. Infelizmente o "regime de colaboração", bem como a "gestão democrática do ensino público", previstas na Constituição de 1988, não foram ainda regulamentadas. Precisamos avançar num novo regime jurídico da gestão democrática e do regime de colaboração. Precisamos de regras claras. E os planos dos diferentes entes federados (PEE e PME) precisam adequar-se a um regime de colaboração juridicamente estabelecido. O sucesso da implementação do PNE depende não só da ampliação progressiva do investimento público em educação, mas também do monitoramento dos planos subnacionais de educação: eles

25 "A CONAE é um dos espaços de expressão de pluralidade – cultural, política e social – mais amplos e mais ricos da educação nacional até hoje organizados (...). Em todo o território nacional, conferências preparatórias ou livres eclodiram nas escolas, universidades, associações de bairro, entidades estudantis, entidades sindicais, fóruns acadêmicos, entre outros espaços" (Francisco das Chagas Fernandes. In: "Prefácio". FRANÇA, Magna, org., 2009:7-8).

26 Já no início da década de 1960 Paulo Freire nos cursos que oferecia pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife falava da necessidade de criar no Brasil um sistema educacional "orgânico", entendendo, com isso, não apenas o seu bom funcionamento interno mas, igualmente, a sua relação estreita com a realidade social. Ele insistia que essa organicidade se traduzia pela Leitura do Mundo, isto é, pela maior sensibilidade em relação aos problemas da vida cotidiana. Numa fala gravada de suas aulas, Paulo Freire, em Natal, em janeiro de 1963, durante o curso de formação de coordenadores de Angicos, afirma que "está provado que as pessoas aprendem a ler e escrever com mais facilidade, na medida em que o seu aprendizado se fundamenta na sua própria experiência existencial" (Paulo Freire. In: FERNANDEZ & TERRA, 1994:5).

precisam dar suporte às metas constantes do PNE. Esses planos precisam ser decenais como o PNE. Enfim, o sucesso do PNE depende ainda do processo das Conferências Nacionais de Educação que, além de subsidiar a sua elaboração, tem por objetivo avaliar e monitorar a execução do PNE.

Nesses termos, o PNE pode constituir-se num promotor de profundas mudanças no processo de **planejamento educacional** no Brasil, um documento gênese de políticas públicas e de democratização não só do ensino mas da sociedade, consolidando a necessidade de criação do Sistema Nacional de Educação, da Gestão Democrática e do Regime de Colaboração. A pulverização atual dos sistemas de ensino é um fator facilitador do patrimonialismo, do nepotismo e do clientelismo para não falar da nefasta influência na qualidade da educação. A falta de articulação alimenta as desigualdades e incentiva o "espírito patrimonialista", como diz Genuíno Bordignon. Todos parecem querer atender a "sua" rede como se os sistemas ou redes não fossem coisas públicas, mas patrimônio de um governo: "a visão patrimonialista das redes públicas de ensino complica as relações intergovernamentais, hoje carregadas de críticas mútuas, e, por outro lado, não permite um planejamento articulado e coerente dos serviços educacionais, resultando atomização e/ou duplicação das ações" (BORDIGNON, 1989:7-8).

Devemos implementar, desde já, políticas e realizar práticas de colaboração entre os entes federados, bem como de gestão democrática e participação popular, sem esperar uma solução definitiva para esse desafio, pois o federalismo é dinâmico e depende sempre de muita negociação e renegociação política. O federalismo não é uma ciência exata. É resultado de acordos políticos onde existe cooperação, negociação e conflito. E, nesse campo, podemos dizer que estamos avançando nas últimas décadas, se levarmos em conta as experiências realizadas de laços colaborativos e de gestão democrática, em diversas regiões e estados, com acordos, fóruns, consórcios e arranjos educacionais e de gestão pública por meio de conselhos. Nem todos os municípios podem ter um sistema educacional próprio, mas um conjunto de municípios pode e deve associar-se para cooperar em benefício da educação. Daí a necessidade da cooperação intermunicipal. A **cooperação federativa,** inerente à própria estrutura federativa, é um dever constitucional (Art. 23) e não pode reduzir-se a parcerias "voluntárias e eletivas" (Abicalil, 2013) e tem por finalidade garantir os direitos de cidadania: "a cooperação se refere aos entes federados e implica no exercício articulado das competências comuns. Diz respeito ao pacto federativo" (SAUER et al., 2012:15).

Um exemplo de gestão pública na esfera local por meio de conselhos foi realizado, com muito êxito, na gestão Luiza Erundina (1989-1992) no Município de São Paulo quando instituiu os Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas (CRECES). Esse organismo de poder intermediário entre a escola e a Secretaria de Educação contribuía muito com a superação da fragmentação da unidade escolar (Antunes, 2002:147). Conselhos, Conferências e Fóruns são os principais instrumentos de participação popular instituídos hoje no Brasil. Uns complementam outros. As Conferências mobilizam sujeitos que, muitas vezes, não participam de movimentos organizados e, assim, podem ampliar o alcance dos próprios conselhos. A CONAE, por exemplo, mobilizando cerca de 3,5 milhões de pessoas conseguiu criar mais legitimidade à sua decisão de criar um Fórum Nacional de Educação.

O federalismo colaborativo na educação tem sido uma demanda expressa há 80 anos no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Está mais do que na hora de realizá-lo definitivamente. Mais do que a **federalização da educação básica**, a CONAE de 2010 indicou o "Sistema Nacional de Educação articulado" como mecanismo mais apropriado para alcançar a deseja qualidade da educação nacional. Na CONAE 2010, a discussão sobre federalismo "esteve sempre articulada ao debate sobre financiamento, sistema nacional de educação, gestão democrática e regulamentação do regime de colaboração, entre outras importantes temáticas" (Luiz Fernandes Dourado. In: "Editorial", CNTE, 2012:07). Mas, o debate sobre a federalização da educação básica ainda está muito vivo, animado sobretudo pelo Senador Cristovam Buarque (2011) que propõe um a construção de um "Sistema Nacional de Conhecimento e Inovação" (BUARQUE, 2012). A proposta do Senador Cristovam Buarque (Projeto de lei 320/08) tramita na Comissão de Educação do Senado desde 2008.

6. Aprofundar a lógica colaborativa para construir o federalismo

Ao lado do Conselho Nacional de Educação, o Fórum Nacional de Educação, com sua grande representatividade, poderá ter uma função particular na definição desse **federalismo colaborativo**, articulando a sociedade civil e as esferas de governo. Assim como a *continuidade* e a *estabilidade* são ideias inerentes à noção de Plano, a descontinuidade e a instabilidade parecem inerentes aos mandatos governamentais. Essa contradição pode ser minimizada com uma política de Estado (não apenas de governo) instituída a partir do regime de colaboração.

Mas, para isso, é preciso envolver mais a sociedade civil: pais, alunos, professores precisam ter um papel mais ativo nos organismos de elaboração e de gestão das políticas colaborativas, de um lado, e, de outro, terem mais representação (participação popular) na implementação de iniciativas de colaboração. Nisso não se pode prescindir do papel indutivo do governo federal e do Congresso Nacional. De todos esses segmentos, os mais fragilizados são os **pais e os alunos.** Como não estão organizados como os outros segmentos, tem mais dificuldade em participar e mereceriam, por isso, uma atenção maior do poder público e dos outros segmentos. Pensando na educação básica, poderíamos destacar a importância da participação estudantil também. No ensino médio, com alto índice de evasão, faz-se necessário um currículo mais próximo da realidade desses educandos. Mas não há participação.

Já se transferiu para a esfera municipal enormes responsabilidades sem uma clara definição de competências gerando sobreposição de ações. Neste momento, esse deveria ser o foco central de ação do Fórum Nacional de Educação com base em **experiências regionais e estaduais** que envolve tanto aspectos técnico-pedagógicos quanto administrativo-financeiros, bem como envolve aspectos constitucionais, num regime federativo, relativos à autonomia de Estados e Municípios. A lógica cooperativa e colaborativa pressupõe regras claras e instrumentos de execução que garantam a sua eficácia técnica, política e pedagógica.

O planejamento é um instrumento de intervenção do Estado com vistas à consecução de suas políticas públicas. Mas ele é mais do que um documento final aprovado pelo Congresso e sancionado pela presidência da República, como no caso do PNE. O planejamento é menos um plano, um documento, e mais um processo, particularmente no planejamento educacional: o processo da CONAE 2010 foi fundamental para a elaboração do documento/plano PNE.

Pensar o **planejamento em educação**, numa perspectiva de gestão democrática, implica redefinir sua função e sua forma de desenvolvimento e de organização, na perspectiva do planejamento dialógico e participativo (PADILHA, 2001). Em contraposição aos modelos burocratizados de planejamento, baseados numa visão instrumental e técnica do planejamento, o **planejamento dialógico** e **participativo** incentiva processos e práticas coletivas, com vistas a transformar e não a legitimar o já dito, o já feito, o já pensado.

Podemos dizer que, no caso do PNE, adotamos como método o "Planejamento participativo", um processo que possibilita o conhecimento da realidade, agindo sobre ela, refletindo coletivamente sobre ela, com vistas à sua transformação (GANDIN, 2001). Esse processo participativo de planejamento oferece também uma oportunidade de formação cidadã, de formação para a participação social e política.

Perdura ainda, neste país, uma certa cultura no campo do planejamento que opõe sistematicamente **centralização** e **descentralização**. Centralização e descentralização não se opõem: maior capacidade de decisão do poder local no planejamento e transferência de novas responsabilidades para a escola e para os municípios não se opõe à definição dos padrões e critérios nacionais de educação; o problema é como se definem esses padrões: "para que, a favor do que e a favor de quem", diria Paulo Freire. Autonomia escolar não se opõe a padrões nacionais de qualidade.

Processos de descentralização, muitas vezes, em vez de permitirem maior equidade e participação popular, tem favorecido o clientelismo e o patrimonialismo. Políticas descentralizadoras e "municipalizadoras" em um país desigual e heterogêneo podem ser também políticas injustas, já que tratam igualmente a desiguais. Repassar responsabilidades aos governos locais sem repassar recursos, tem empobrecido ainda mais a educação em sua base, gerando desigualdades, injustiças e revelando descaso em relação à educação, quando não repassando para o indivíduo

a responsabilidade pela sua educação, contribuindo com a privatização do ensino.

A descentralização – bem como a autonomia, a diferenciação ou regionalização – cumprem seus *objetivos democráticos* e dinamizam a educação local. Mas ela não pode existir sem a homogeneidade, ou melhor, uma **política nacional de educação,** um sistema nacional (único) e "articulado" de educação (CONAE 2010), "democrático e emancipador", como defende a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A questão central das reformas é que elas não tem enfrentado a questão do modelo: as ideias que orientam nossas reformas são ainda neoliberais. Quando a CNTE fala num sistema nacional "democrático e emancipador" ela aponta para um outro modelo.

O fortalecimento da gestão pública municipal e de sua autonomia não se opõe a padrões nacionais e nem à participação popular na gestão das políticas públicas. Padrões oligárquicos de exercício do poder local podem ser anulados com mais participação popular prevista em políticas nacionais num regime de cooperação.

A Constituição Federal de 1988, reagindo ao centralismo do período autoritário, foi elaborada no contexto de forte crítica à centralização sem levar muito em conta a enorme desigualdade educacional dos entes federados. A questão central hoje não está tanto restrita ao tema centralização/descentralização, mas ao tema da *superação das desigualdades sociais e educacionais*. O desafio é instituir políticas públicas nacionais que contribuam para eliminar essas desigualdades. A educação é um **direito humano** e como direito humano não pode ser distinta, diferente, em cada esfera de governo. Precisa ser comum e igual para todos. Nossa educação continua muito desigual. A autonomia dos entes federados não pode contrapor-se aos direitos humanos. Unidade na diversidade não significa unidade na desigualdade.

Vivemos numa sociedade de **redes** e de **movimentos.** As redes são "estruturas abertas" (Castells, 2000:498) onde novos nós se agregam desde que "compartilhem os mesmos códigos" (Idem), o que significa: os mesmos princípios, valores, ideais. A **lógica colaborativa** das redes requer o diálogo, articulação de ações e **gestão compartilhada**. Nesse contexto, um sistema nacional de educação deve conciliar parâmetros nacionais com a diversidade e a autonomia dos sistemas de ensino dos entes federados. É a unidade na diversidade, superando a tensão entre centralização e descentralização.

Quando pensamos em participação, em geral, vem à imaginação um conjunto de pessoas reunidas num único local. Não exploramos ainda o suficiente o grande potencial de participação possibilitado pelas redes sociais e pelas novas tecnologias, a chamada "e Participação". Conferências e encontros também podem se realizar em **meio virtual.** A participação popular se amplia com a disseminação dos meios digitais de comunicação. Hoje, no Brasil, a participação popular, principalmente dos jovens, está mais vinculadas às redes sociais, regidas por grande horizontalidade, sem hierarquias, ainda não inteiramente aproveitada pelas políticas educacionais. Como sustenta Ladislau Dowbor (2013) "as novas tecnologias e a economia do conhecimento são bem vindas, trata-se de assegurar o seu aproveitamento e uso democrático".

As tecnologias sociais vão muito além das redes sociais. Temos hoje disponíveis gratuitamente ferramentas como as salas de chats e fóruns de discussão e debate que permitem disponibilizar informações, fazer reuniões, distribuir Newsletters, organizar petições públicas e questionários, fazer consultas e enquetes, fazer votações etc. Elas não facilitam só a comunicação e a informação mas, igualmente, a gestão democrática, a participação social e popular e a formação do comunidades virtuais, como no caso das experiências do governo eletrônico e das "cidades digitais" (LEMOS, 2008). Um bom exemplo dessa nova face da participação social e popular está no fenômeno recente do surgimento dos Fóruns – como o Fórum Social Mundial – espaços diversos e plurais (Gadotti, 2007) onde as pessoas se juntam em torno de causas comuns. Construir redes e fóruns me parece uma boa estratégia para envolver cada vez mais pessoas - não apenas as "institucionalizadas" - na imprescindível reforma educacional preconizada por Florestan Fernandes (1989).

7. O rumo e o prumo

A primeira CONAE teve uma grande mobilização. Ela indicou o rumo que a educação brasileira deveria seguir: a construção de um **sistema nacional de educação articulado**. Não é o caso de consultá-la novamente sobre o mesmo tema se, sobre isso, ela já se manifestou. É o caso de apresentar resultados e continuar

avançando. Como resultado, pode-se apresentar o PNE, mas ele deixou enorme lacuna em relação ao regime de colaboração que deveria ser o cimento do sistema nacional. Está na hora de nos concentrarmos corresponsavelmente num objetivo concreto: a constituição formal de um *sistema nacional de educação* que estabeleça as normas da cooperação federativa e do regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Sobre o sistema nacional, temos belos estudos filosóficos e acadêmicos. Há 80 anos estamos discutindo e analisando o sistema nacional, mas precisamos traduzir essa discussão no **campo normativo** para ter efeitos práticos. O conjunto de deliberações da CONAE/2010 que está no seu *Documento Final*, aponta nesta direção. Está na hora do poder público dar uma resposta com um *Projeto de Lei* que contemple esse antigo anseio da sociedade que, ademais, é um mandato do regime federativo colaborativo da Constituição Federal de 1988. O Documento-Referência a ser discutido deveria ser este, um documento que oriente as discussões do processo participativo da CONAE 2014 no foco que ela mesma estabeleceu.

A CONAE 2010 em seu *Documento Final* estabelece muitas ações, medidas, encaminhamentos, implicações, recomendações etc, mas é preciso traduzir tudo isso em leis e **políticas** para que a CONAE 2014 possa incidir mais na realidade educacional brasileira. De algum ponto devemos partir, mesmo que tenhamos que dar muitas voltas. Precisamos fazer um esforço comum com o Conselho Nacional de Educação e com o Fórum Nacional de Educação, com base nos estudos acadêmicos realizados e no processo da CONAE 2014, com base na LDB e na **práxis colaborativa** que fundamenta diversas políticas de educação nacional e elaborar um **texto para discussão,** mesmo que venha de apenas algumas entidades, mas que sistematize o que é de responsabilidade comum e o que é de competência própria de cada esfera de governo e que seja submetido ao debate público como foi feito com o Plano Nacional de Educação. A academia e a sociedade precisam juntar-se ao poder legislativo e **consagrar em lei** a organização da educação nacional que queremos.

Um Sistema Nacional de Educação não será o resultado de estudos e pesquisas acadêmicas por mais significativas que sejam. Ele será resultado de uma práxis política no contexto de um projeto de sociedade em construção. Lutamos há 80 por um sistema nacional de educação. Durante mais de 8 décadas ele foi pensado e estudado pelos educadores. Por que nunca foi prioridade? Já ganhamos espaço nós últimos anos com políticas que caminham nessa direção, mas precisamos dar um salto qualitativo na correlação de forças políticas, apoiando-nos na mobilização da sociedade. A temática do sistema não pode ficar só na academia ou no seio da luta dos educadores. Precisa ir além: invadir o parlamento e as ruas, mobilizando todas as categorias de trabalhadores. A próxima CONAE pode transformar-se nesse instrumento político persuasor de uma **nova hegemonia** na educação que possibilite superar o patrimonialismo e o clientelismo. As Conferências Nacionais de Educação são organismos vivos já que são o resultado da participação popular. Mesmo assim, é preciso evitar a repetição. Qual deve ser o grande **diferencial** da segunda CONAE? De certa forma o *Documento-Referência* desta nova CONAE já está dando esse diferencial: ele está mais próximo da **concepção popular da educação,** mas, essa concepção de educação precisa ser consolidada no processo. Dependerá da participação popular. A ênfase na questão da participação popular e do controle social das políticas educacionais é um indicador desse diferencial. Esperamos que outro diferencial seja realmente a capacidade da nova CONAE desembocar num **anteprojeto de lei** que construa o Sistema Nacional de Educação e fortaleça a gestão democrática da educação com participação popular. Como sustenta a CNTE, neste momento, é mais importante "depreender esforços" para efetivar o Sistema Nacional de Educação do que "perder um longo tempo" discutindo uma nova LDB que só depois possibilitaria a regulamentação do Sistema Nacional de Educação (CNTE, 2005:290).

Discute-se se a lei deve ser o ponto de partida ou o ponto de chegada. Lembro-me de canção de Milton Nascimento dizendo que "o trem da partida é o mesmo da chegada". A lei é esse trem onde começa e termina a jornada. Começa pela debate público e termina com a sua aprovação final. Se é **lei complementar** (determinação constitucional) ou **ordinária** (competência da União) o processo é que definirá. A proposta de lei complementar encontra respaldo no parágrafo

único do Art. 23 da Constituição quando estabelece que "Leis Complementares fixarão as normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional". Esse parece ser o melhor rumo a ser tomado.

A CONAE-2010 se pronunciou a favor da discussão imediata de um anteprojeto de lei do SNE. A sociedade quer participar desde o ponto de partida e não só depois que o trem estiver andando. E ela já vem participando. De certa forma, a própria sociedade já pôs o trem em marcha defendendo a criação do Sistema Nacional de Educação na CONAE-2010. A sociedade civil, como representante da nacionalidade, já avançou muito nesse debate. Urge definir o SNE como prioridade normativa nacional. As entidades vinculadas aos sistemas de ensino tem a enorme responsabilidade de colocar esse tema na agenda política nacional.

Referências bibliográficas

ABICALIL, Carlos Augusto, 2010. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados.

ABICALIL, Carlos Augusto, 2013. *O Sistema Nacional de Educação: a atualização do Manifesto de 80 anos*. In: Conferência "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação", São Paulo, MEC/SASE/FEUSP, 11 a 13 de março de 2013, mimeo.

ABONG, 1996. "A participação popular nos conselhos de gestão".In: *Cadernos ABONG*, São Paulo: ABONG, n. 15, jul. 1996.

ABONG, 2012. *Por um outro desenvolvimento*. São Paulo: AGONG.

ABREU. Mariza, 1998. *Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB*. Ijuí: UNIJUÍ.

ABRUCIO, Fernando Luiz e Mozart Neves Ramos, orgs. 2012. *Regime de colaboração e associativismo territorial: Arranjos de Desenvolvimento da Educação*. São Paulo: Moderna.

ANPED, 2009. *Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado*. Rio de Janeiro: ANPED.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo, Cortez/IPF, 2002.

ARAUJO, Gilda Cardoso de, 2013. *Federalismo Cooperativo e Arranjos de Desenvolvimento da Educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação*, http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/37419/24160.

ARROYO, Miguel Gonzalez, 2008. "Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política?" In: CORREA, Bianca Cristina e Teise Oliveira Garcia, orgs., 2008. *Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008, p. 39-56.

AVRITZER, Leonardo, 2012. *Conferências Nacionais: ampliando e redefinindo os padrões de participação social no Brasil*. Brasília: IPEA (Texto para discussão).

AZEVEDO, Fernando e outros, 2010. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/MEC (Coleção Educadores).

AZEVEDO, Fernando, 1932. *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São paulo: Nacional, 1932.

AZEVEDO, Jose Clovis, 2007. *Reconversão cultural da escola: mercodscola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina.

BASTOS, João Baptista, orgs, 1999. *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita, 1991. *A Cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática.

BORDENAVE, Juan, 1994. *O que é participação*. 8ª ed. São Paulo: Braziliense.

BORDIGNON, Genuíno e Luiz S. Macedo de Oliveira. "A escola cidadã: uma utopia municipalista". Revista *Educação Municipal*. São Paulo, Cortez/UNDIME/Cead, no. 14, pp. 5-13, maio de 1989.

BORDIGNON, Genuíno, 1993. "Gestão democrática do sistema municipal de educação". In: GADOTTI, Moacir e José Eustáquio Romão, orgs., 1993. Município e Educação. São Paulo: Cortez/IPF, pp.135-172.

BORDIGNON, Genuíno, 2009. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

BORDIGNON, Genuíno, 2011. *O Planejamento Educacional no Brasil*. Brasília: MEC/FNE (colaboração de Arlindo Queiroz e Lêda Gomes).

BRASIL, Câmara dos Deputados, 2011. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020). PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordiolli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câ-

mara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar ; n. 436)
BRASIL, MEC, 2008. *Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica*. Brasília. Brasília: MEC
BRASIL, Secretaria Geral da Presidência da República, 2011. *Democracia participativa: nova relação do Estado com a Sociedade – 2003-2010*. Brasília: SG/PR (2a. ed.).
BRASIL, SR/PR, 2011. *Democracia participativa: nova relação do Estado com a Sociedade – 2003-2010.* Brasília. SR/PR (2ª edição).
BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil:* promulgada em 5 de outubro de 1998: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15-12-1998. 21. São Paulo: Saraiva, 1999.
BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://wwwt.senado.gov.br/legbras/>.
BUARQUE, Cristovam, 2011. *A revolução republicana na educação*. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana.
BUARQUE, Cristovam, 2012. *Proposta para a Construção de um Sistema Nacional de Conhecimento e Inovação.* Brasília: Senado Federal.
CASTELLS, Manuel, 2000. *A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura.* Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
CELIBERTI, Lilian, 2005. "Atores, práticas e discursos da participação". In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, org, 2005. *Os sentidos da democracia e da participação*. São Paulo: Instituto Polis, pp. 51-58.
CHAUÍ, Marilena, 1983. *Cultura e democracia : o discurso competente e outras falas* . São Paulo: Cortez.
CHAUÍ, Marilena, 2005. "Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização". In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, org, 2005. *Os sentidos da democracia e da participação*. São Paulo: Instituto Polis, pp. 23-30.
CNTE, 2009. Revista *Retratos da Escola.* v. 3, n. 4, jan/jun/2009. Brasília: CNTE.
CNTE, 2012. Revista *Retratos da Escola.* v. 6, n. 10, jan/jun/2012. Brasília: CNTE.
CNTE, 2012a. Revista *Retratos da Escola*. v. 6, n. 11, julho/dez/2012. Brasília: CNTE.
CNTE, 2013. *Políticas e gestão da educação básica: concepções e proposições da CNTE.* Brasília: CNTE.
COHN, Amélia, 2011. *Participação social e conselhos de políticas públicas*. Brasília: IPEA 2011. (Textos para Discussão CEPAL).
COMPARATO, Fábio Konder, 1989. *Para viver a democracia*. São Paulo: Brasiliense.
CORREA, Bianca Cristina e Teise Oliveira Garcia, orgs., 2008. *Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.
CURY, Carlos Roberto Jamil, 1997. "O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática". In: Oliveira, Dalila Andrade (org.), 1997, *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes.
CURY, Carlos Roberto Jamil, 2009. "Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo". In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* Vol. 25, nº 1, p. 13-30, jan/abr. 2009.
CURY, Carlos Roberto Jamil, 2010. *Por um sistema nacional de educação*. São Paulo: Moderna.
CURY, Carlos Roberto Jamil, 2013. *Sistema Nacional de Educação: uma reflexão provocativa ao debate* . In: Conferência "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação", São Paulo, MEC/SASE/FEUSP, 11 a 13 de março de 2013, mimeo.
DAGNINO, Evelina, org., 2002. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.
DEMO, Pedro, 1999. *Participação é conquista: noções de política social e participativa*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
DOURADO, Luiz Fernandes, "Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009 questões estruturais e conjunturais de uma política". Revisa *Educação & Sociedade*. Campinas, Vol. 31, nº 112, p. 677-705, jul/set. 2010.
DOURADO, Luiz Fernandes, org. 2011. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: UFG, 2011.
DOURADO, Luiz Fernando, 2000. "**A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil"**. In: FERREIRA, N. (org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
DOWBOR, Ladislau, 2013. *A educação frente à economia do conhecimento*. In: http://www.publicacoesfadba.com.br/index.php/formadores/article/viewArticle/249. Acesso em 1 de maio de 2013.
DULCI, Luiz, 2005: "Participação e mudança social".

In: *Folha de S. Paulo*, 18 de dezembro de 2005, p. 3.
FÁVERO, Osmar e Giovanni Semeraro, orgs. 2002. *Democracia e construção do público no pensamento brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
FERNANDES, Calazans & Antonia Terra, 1994. *40 horas de Esperança: o método Paulo Freire, política e pedagogia na experiência de Angicos.* São Paulo: Ática.
FERNANDES, Florestan, 1989. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.
FERNANDES, Francisco das Chagas, 2012. "A CONAE, o PNE e as condições de trabalho". In: CNTE, 2012a. Revista *Retratos da Escola*. v. 6, n. 11, julho/dez/2012. Brasília: CNTE, pp. 327-338.
FERREIRA, Naura, org., 2000. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
FORGHIERI, Célia Cintrão, 1989. *A participação dos educadores na formulação das políticas públicas de educação: o caso do Fórum de Educação do Estado de São Paulo (1983-1984).* São Paulo: PUC-SP (Dissertação de Mestrado).
FORTUNATI, José, 2007. *Gestão da educação pública: caminhos e desafios*. Porto Alegre: Armed.
FRANÇA, Magna, org., 2009. *Sistema Nacional de Educação e PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas.* Brasília: Liber/UFRN.
FRIGOTTO, Gaudêncio, 2011. "Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI". In: *Revista Brasileira de Educação*. Vol.16, no.46. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2011.
GADOTTI, Moacir e José Eustáquio Romão, ogs., 1997. *Autonomia da escola: princípios e propostas.* São paulo: Cortez.
GADOTTI, Moacir e José Eustáquio Romão, orgs., 1993. *Município e Educação*. São Paulo: Cortez/IPF.
GADOTTI, Moacir, 1990. "Tese em defesa de um sistema único, nacional e popular de educação pública". In: GADOTTI, Moacir, 1990. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Prefácio de Florestan Fernandes. Petrópolis: Vozes, pp. 166-183.
GADOTTI, Moacir, 2000. "Educar para e pela Cidadania". In: RATTNER, Henrique, org., 2000. *Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável*. São Paulo: EDUSP, pp. 289-307.
GADOTTI, Moacir, 2007. *Educar para um outro mundo possível: o Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária*. São Paulo, Publisher Brasil.
GADOTTI, Moacir, 2008. *Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
GANDIN, Danilo, 1994. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes.
GARCIA, Walter, 2009. *Planejamento e educação no Brasil*. 7ª edição. São Paulo: Cortez.
GENTILI, Pablo e Tristan McGowan, orgs, 2003. *Reinventar a escola: política educacional para um novo Brasil.* Petrópolis: Vozes.
GHANEM, Elie, 1996. "Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização". In: *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 1996 N o 3, pp. 31-63.
GHON, Maria da Glória, 2005. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez.
GOHN, Maria da Gloria, 2001. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez.
GOHN, Maria da Glória, 2013. *Paulo Freire e a formação de sujeitos sociopolíticos*. Disponível em <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/2_paulo_freire_cp8.pdf >. Acesso em 1 maio de 2013.
GOUVEIA, Andréa Barbosa Gouveia, José Marcelino de Rezende Pinto e Paulo Roberto Corbucci, orgs, 2011. *Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil*. Brasília: Ipea.
GRACINDO, Regina Vinhaes, 2010. "O Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos". In: Revista *Retratos da Escola*, vol. 4, nº 6, jan/jun. 2010, pp. 53-64. Brasília: CNTE.
GRZYBOWSKI, Cândido, 2012. "Cidadania ativa, democratização e 'crise civilizatória'". In: ABONG, 2012. *Por um outro desenvolvimento*. São Paulo; AGONG, pp. 49-59.
HADDAD, Fernando, 2010. *Ciclo de palestras – Educação*. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos.
HORA, Dinair Leal da, 2010. *Gestão educacional democrática*. 2ª ed. Campinas: Alínea.
INSTITUTO PAULO FREIRE, 1996. *Sistema único e descentralizado de educação básica (Sudeb) – versão preliminar par subsidiar a formulação do Sistema Único e Descentralizado de Educação Básica do Es-*

tado do Mato Grosso. São Paulo: IPF (mimeografado).
JACOBI, PEDRO, 1989. *Movimentos sociais e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
LEMOS, André, 2008. "O que é cidade digital?" In: *Guia das Cidades Digitais*, fevereiro, 2008. http://www.guiadascidadesdigitais.com.br/index.php. Acesso em 1 de maio de 2013.
LIMA, Licínio, 2000. *Organização escolar e democracia radical - Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
MARQUES, Binho, Flávia Nogueira, Antônio Roberto Lambertucci e Geraldo Grossi Junior, 2013. *O Sistema Nacional de Educação: em busca de consensos*. In: Conferência "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação", São Paulo, MEC/SASE/FEUSP, 11 a 13 de março de 2013, mimeo.
MARTINS, Paulo de Sena, 2011. *Fundeb, federalismo e regime de colaboração.* Campinas: Autores Associados.
MELCHIOR, José Carlos de Araújo. "Financiamento da Educação: gestão democrática dos recursos financeiros públicos em Educação". In *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos,* Brasília/SP: MEC-INEP, v. 72, set./dez., 1991. p. 262-290.
MÉSZÀROS, Istvan, 2005. *Educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo.
MONLEVADE, João, 2001. *13 lições sobre fazer-se educador no Brasil*. Brasília: Idea.
MORONI, José Antônio, 2006. *O direito a participação no Governo Lula*. In: www.icsw.org/global-conferences/Brazil2006/.../jose_antonio_moroni. *Acesso 1 de maio de 2013.*
NAURA Syria Carapeto e Márcia Ângela de Aguiar, orgs, 2000. *Gestão da Educação: impasses, perspectiva e compromissos*. São Paulo: Cortez.
NOGUEIRA, Marco Aurélio, 2004. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez.
OLIVEIRA, Clailton de. (org.), 1999. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.), 1997. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes.
OLIVEIRA, Inês Barbosa de, 1999. *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE.
OLIVEIRA, Romualdo Portela de e Wagner Santana, orgs., 2010. *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO.
PADILHA, Paulo Roberto, 1998. "Diretores escolares e gestão democrática da escola". In: *Salto para o Futuro: construindo a escola cidadã: projeto-político-pedagógico*. Brasília, MEC/SEED, p. 67-78.
PADILHA, Paulo Roberto, 2001. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.* São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
PADILHA, Paulo Roberto, 2012. *Educar em todos os cantos: por uma educação Intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
PARO, Vitor Henrique, 1996. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.* Campinas: Papirus.
PINTO, José Marcelino de Rezende, 2012. "Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades". In: CNTE, 2012. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, jan./jun. 2012, pp. 155-172.
PNUD, 2004. *La democracia em América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. In: www.democracia.uddp.org.
PONTUAL, Pedro, 1995. "Construindo uma pedagogia democrática de poder". Revista *Polis,* São Paulo, n. 15, p. 25-35, 1995.
QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de e Lêda Gomes, orgs., 2009. *Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 – Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação o Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/INEP.
RATTNER, Henrique, org., 2000. *Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável*. São Paulo: EDUSP.
ROCHA, José Cláudio. "A participação popular na gestão pública no Brasil", 2011. Revista *Jus Navigandi,* ano 16, no. 2886, 27 maio de 2011. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/19205>. Acesso em: 17 nov. 2012.
ROCHA, José Cláudio. *A participação popular nos conselhos municipais de educação da Bahia.* Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.Salvador, 2001.
ROMÃO, José Eustáquio & Paulo Roberto Padilha, 1997. "Planejamento Socializado Ascendente na escola". In: GADOTTI, Moacir e José Eustáquio Romão, ogs., 1997. *Autonomia da escola: princípios e propostas.* São paulo: Cortez, pp. 75-89.

ROMÃO, José Eustáquio, 1992. *Poder Local e Educação*. São Paulo: Cortez.

ROMÃO, José Eustáquio, 2000. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

ROMÃO, José Eustáquio, 2010. *Sistemas municipais de educação: a LDB e a educação no município.* São Paulo: Instituto Paulo Freire.

SANDER, Benno, 1985. *Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?* São Paulo: Saraiva.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 2003. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Porto: Afrontamento.

SAUER, Adeum Hilario, Francisco Aparecido Cordão, Maria Beatriz Luce, Maria Izabel Noronha e Paulo Speller, 2012. *Regime de colaboração entre os sistemas de ensino.* Brasília: CNE.

SAVIANI, Dermeval, 2008. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 10. ed. – Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval, 2013. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e a questão do Sistema Nacional de Educação*. In: Conferência "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação", São Paulo, MEC/SASE/FEUSP, 11 a 13 de março de 2013, mimeo.

SOUSA, Sandra Zaquia, 1009. "Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação". Revista Eletrônica *Pesquiseduca,* v. 1, n. 2, jul./dez. 2009.

TAMARIT, José, 1996. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.

TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, org, 2005. *Os sentidos da democracia e da participação*. São Paulo: Instituto Polis.

TEIXEIRA, Anísio Spinola, 1930. Porque "Escola Nova"? In: *Boletim da Associação Bahiana de Educação*. Salvador, n.1, 1930. p. 2-30.

TEIXEIRA, Anísio, 1956. "Educação não é Privilégio". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n. 63, p. 3-31, jul.-set. 1956. Rio de Janeiro: MEC/INEP.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso, 1996. "Movimentos sociais e conselhos". In: ABONG, A participação popular nos conselhos de gestão. *Cadernos ABONG*, São Paulo, n. 15, jul. 1996.

UNESCO, 2010. *Educação: um tesouro a descobrir – destaques*. Brasília: Unesco.

UNESCO, 2010a. *Monitoramento dos objetivos da Educação para Todos 2010*. Brasília: Unesco

WEFFORT, Francisco, 1992. *Qual democracia?* São Paulo: Companhia das Letras.

WEFFORT, Francisco, 2012. *Espada, cobiça e fé: as origens do Brasil*. São Paulo: Civilização Brasileira.

WERLE, Flávia Obino Corrêa, 2003. *Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica*. Rio de Janeiro: DP&A.

WERLE, Flávia Obino Corrêa, org., 2006. *Sistema municipal de ensino e regime de colaboração*. Ijuí: Unijuí.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve, 1999. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru (SP): EDUSC.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: uma reflexão provocativa ao debate *.

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY**

Texto apresentado na Conferência sobre o 80º Aniversário do Manifesto dos Pioneiros da Educação - Promoção Ministério da Educação /SASE e Faculdade de Educação USP - dia 12/03/2013 manhã - dividida em 3 partes

O acolhimento pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo deste evento celebrando, ao mesmo tempo, os 80 anos do Manifesto, o protagonismo de um de seus signatários, lente desta Casa e a projeção do que venha a ser um sistema nacional de educação como política em ação, nos oferece a oportunidade de reunir expressões intelectuais e políticas para dar conta desta temática. Nos termos dos Manifestários de 1932, lavrados por Fernando de Azevedo, já se podia ler que era preciso *penetrar no âmago da questão*:

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão

Qual será *o âmago da questão* quando se põe a questão do âmago de um sistema nacional de educação ?

Durante muito tempo, os educadores mais identificados com a escola pública, a defenderam de modo que ela fosse comum, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade. Nesse rumo, por vezes, em certos aspectos, foram acompanhados por segmentos de entidades privadas. Com todas as dificuldades desta defesa e empenho, tais características, salvo uma peculiar inconsistência com a laicidade, em boa medida, perfazem o capítulo de educação da Constituição de 1988. Nesse mesmo capítulo, está lá, entre outras dimensões, a exigência de um Plano *Nacional* de Educação (art. 214), a obrigação de um piso salarial profissional *nacional* (art. 206, VIII)[27] e a imperiosidade de uma *formação básica comum* (art. 210).[28] Tais exigências fazem conjunto com princípios e deveres concernentes, obrigatoriamente, a todos os poderes públicos, elencados na Constituição.

Essa última conotação das exigências como *dever de Estado* a fim de satisfazer um *direito do cidadão,* juridicamente protegido, convive com uma forma federativa da educação em suas atribuições e competências, sob o princípio pétreo da *forma federativa de Estado e dos direitos e garantias individuais (art.*60, I e IV). Daí o teor básico do art. 211 da Constituição. Resulta, então, termos em conjunto, tanto dimensões nacionais da educação *nacional,* quanto dimensões federativas nos espaços subnacionais. Prova disso é a presença do adjetivo *comum* em vários dispositivos (vide o art. 211 que aciona a *formação básica comum)* com *valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*(cf. mesmo artigo). Formulação esta que ganhará na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a indicação de respeito *às características regionais e locais.* E aí temos essa dialética *nacional/federativo* que se traduzirá em muitos outros artigos conexos presentes em outros artigos tanto da Lei Maior quanto da LDB.

É o caso, na Carta Magna, do art. 22, XXIV (*diretrizes e bases da educação* ***nacional****)* em que o nacional se revela dentro das competências *privativas* da União. Logo a seguir, o art.23 anuncia *o regime de colaboração* (art. 211) sob uma de suas formas: as competências *comuns* (*inciso V*) que envolvem os 4 entes federativos (federal, distrital, estaduais e municipais) em esforço articulado e conjunto no sentido de garan-

27 *. Texto apresentado na Conferência: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação", promovida pelo SASE/MEC e realizada na Faculdade de Educação da USP nos dias 11 a 13 de março de 2013.

**. Doutor em Educação: Historia, política, sociedade. Professor adjunto da PUC/MG e professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Tais mandamentos foram e são objeto de leis ordinárias que as explicitam.

28 Entendo que, mercê da emenda 59/09, a formulação original do referente desta formação, isto é, o *ensino fundamental* da versão de 1988, deve ser substituída pela de *ensino obrigatório.*

tir o direito à educação de qualidade.

É importante assinalar o que diz o § único deste artigo 23: *Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.*

Não custa reafirmar que o Congresso, até a presente data, não normatizou ainda este aspecto nuclear do pacto federativo que, mercê da emenda 59/09, colocou no plural *leis complementares* (ao invés do singular na versão original de 1988). E o plural abriu a possibilidade de uma lei complementar para a educação nacional. Trata-se de matéria da mais alta importância e significado para o conjunto das ações públicas e, em especial, para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

E o art. 24 pronuncia-se sobre o caráter *concorrente*[29] que abre o espaço educacional para a legislação à luz dos incisos do mesmo art.24 cujo teor vale a pena reproduzir:

§ 1.º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2.º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3.º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4.º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.

E segue-se então a pergunta e que pode suscitar um dos lados *do âmago da questão* : o que é que deve ser nacional em educação ? o que é que é nacional e, para que tal se cumpra, o que é que é preciso para que se torne imperativo e vinculante ? são suficientes as diretrizes gerais tomadas como normas gerais ?

Diretrizes – pode-se interrogar -- são mais ou menos o que nos diz o § 1º do art. 24, ou seja, *normas gerais* ou são *princípios* a serem traduzidos em *normas gerais* que devam atender a uma temática de *formação comum*? *Normas gerais* não são, porventura, *leis nacionais* que respondem a uma comunidade jurídica de caráter nacional em face de um tema de magna importância? o que é que deve ser vinculante de modo a ser uma ligação que unifique a nação em aspectos constitutivos da cidadania ?

Por outro lado, jamais se disse que tais normas devam ser de tal modo exaustivas que não deixem espaços regulatórios e participativos para o exercício da autonomia dos entes federativos em suas competências. Desse modo, de modo simétrico à noção de federalismo cooperativo, a norma geral, como lei nacional, não é completa senão com o concurso daquilo que cabe aos entes federados. Ela conjuga um poder regulatório central com um poder regional ou local, esses últimos completando o assunto de modo a que se garanta tanto o comum quanto o diferenciado. Este é o caso da educação *nacional* cujo *plano nacional da educação...* (terá como) *objetivo ... articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração...*, nos termos da emenda n. 59/09.

Por outro lado, não resta mais dúvida quanto à autonomia e auto-organização dos Municípios e de sua condição de pessoa jurídico-política de direito público interno como entes públicos federativos de igual dignidade aos outros entes tradicionalmente integrantes da Federação. (cf. art. 18 da CF/88)

Esta dialética entre o comum (nacional) e o diferencial (estadual/municipal) conta com dispositivos que possuem trajetórias históricas que se apóiam em um federalismo educacional (ou mesmo uma descentralização) já vindo do Ato Adicional de 1834. As diretrizes e bases da educação nacional, firmadas como tal desde 1934, são da alçada privativa da União. Sob ela também se aninham a rede de ensino superior federal e o ensino superior da rede privada. Já aos Estados e aos Municípios, compete, concorrente e diferencialmente, a efetivação do direito à educação no âmbito do que hoje chamamos de educação básica.[30]

Para dar conta deste modelo federado, hoje bem mais complexo do que em Constituições passadas, a atual compôs um ordenamento jurídico de caráter cooperativo com uma pluralidade de sujeitos aptos a tomarem decisões. E isto pela simples razão que a igual dignidade jurídica entre todos os entes federados seria antinômica à razão hierárquica, distintiva de outras Constituições. Dessa maneira, a dimensão nacional comparece

29 Concorrente, aqui, não tem o sentido de competitivo. Tem o sentido jurídico de simultâneo e concomitante e cujo conteúdo converge para uma mesma direção, com direitos iguais sobre o mesmo conteúdo.

30 Não é objeto dessa comunicação o estudo histórico das diversas formulações de etapas abaixo do ensino superior. Também não se trata, aqui, de estudar o federalismo, suas peculiaridades dentro dos distintos contextos históricos. Há uma profusão de textos sobre estas matérias.

ao lado da qual devem coexistir, harmônica, diferencial e autonomamente entre si, atribuições privativas, distribuídas para cada ente federativo, competências concorrentes entre os mesmos, competências comuns entre esses entes e ainda a participação em atribuições próprias da União mediante delegação.

A esta composição, a CF/88 dá o nome de *colaboração recíproca* que se reforça com o princípio do art. 206 da *gestão democrática.* Trata-se, pois, de se encontrar um *modus faciendi* que conjugue tais atribuições em benefício da finalidade maior que é de todos e que está posta, claramente, nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição.

Contudo, o art. 205 da CF/88 põe a sociedade civil como *colaboradora* do incentivo que o Estado deve promover como seu dever. Resulta daí que uma das formas mais tradicionais dessa colaboração é a fonte do financiamento da educação por meio de impostos. E também, sob outro fundamento, a presença da iniciativa privada na educação escolar tal como dispõe o art. 209 da mesma Constituição.

Portanto, estamos diante de um sistema complexo em sua variação interna podendo-se afirmar a existência de 4 sistemas públicos e federativos de educação nos quais, sob regime de autorização, se incluem as redes privadas coexistindo com as redes públicas.Logo, as redes privadas existem nos sistemas públicos, sob autorização, e coexistem com as públicas, todas obedientes às *normas gerais da educação* **nacional** e obrigadas à persecução da qualidade. (art. 209).

Mas, se há 4 sistemas públicos os quais se desdobram em duas redes coexistentes, acabamos tendo 8 redes sob a denominação ampla de uma *educação nacional* e que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, será objeto, no Título IV, da *Organização da Educação Nacional.*

Mas *educação nacional* será apenas um nome que enfeixa o conjunto dos sistemas, mera convenção para designar entes particulares ou viceja por detrás do nome algo mais... ou seja *o âmago da questão ?*

Ora, "um espectro rondava a educação brasileira": a instituição de um *sistema nacional de educação*. Por isso, cada vez que esse assunto foi pautado em Constituintes, projetos de Leis de Diretrizes e Bases, Planos Nacionais de Educação e Fundos de financiamento, ele foi motivo de intensos debates e polêmicas, sobretudo quando o adjetivo *nacional* entrava em pauta. Repetidas tentativas, sempre frustradas, resultaram em um não acolhimento do conceito, algo que se deveu a várias explicações.

Havia um temor de invasão indébita na autonomia dos entes federativos e, com isto, a eventual perda de autonomia dos mesmos. Após 164 anos de descentralização, mantinha-se o medo de uma centralização por parte do Estado Federal enquanto Estado Nacional. Havia o receio, por parte do segmento privado na educação escolar de se ferir a liberdade de ensino e não faltou quem assinalasse o perigo do monopólio estatal na educação. E havia (e continua a haver) também precaução da parte da própria União quanto a uma presença sua mais efetiva na educação básica, sobretudo no que se refere ao financiamento da mesma.

Interessante seria investigar os debates parlamentares em torno do que veio a ser a emenda constitucional n. 59/09. E, surpresa das surpresas ! eis que, nesta emenda, a evocação fantasmagórica do espectro se fez ectoplásmica ! Desse modo, o art. 214 da Constituição ganhou a seguinte e nova redação:

*A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal (*e não mais plurianual, como dantes), *com o objetivo de articular* ***o sistema nacional de educação em regime de colaboração*** *e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas...*

E agora ?

Lutou-se para desconstruir os preconceitos contra tal expressão. Houve uma desconstrução real pela formulação legal no ordenamento jurídico. E tal desconstrução está como a afirmar: não há o que temer em matéria de monopólio com tantas repetições insistentes em torno dos poderes federativos e seus sistemas de ensino. Não há que haver medo quanto à perda do poder autorizador dos mesmos sistemas em relação às suas redes particulares. Agora, ela está na Constituição sob regime de colaboração, de ações integradas, de sistema articulado e de expressões similares e redundantes repetidas à exaustão.

E então ? O que de novidade nos traz essa expressão ***o sistema nacional de educação em regime de colabora-***

ção ? onde se aninha sua *diferença específica* ? a que *novo conceito* o termo agora posto e disposto responde ? Que e quais políticas lhe devem ser consequentes ?
Nós já não temos um Plano Nacional de Educação, um sistema nacional de avaliação, um Conselho Nacional de Educação ? E o FUNDEB (precedido pelo FUNDEF) não é ele um modo de colaboração como que a dizer que toda a educação básica está sob a competência comum ? Isso ficou explícito com o novo § 4º do art. 211:
Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.
Mas, quais formas de colaboração ? Seriam só as assinaladas ou haveria outras e novas formas ? quais ? isto quer dizer que a forma existente, isto é, o FUNDEB e outros mecanismos não são suficientes ? E mais, quem coordena o comum e diz o que ele é ? afinal, o § 1º do art. 211 merece ser lido com atenção:
A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, ***função redistributiva e supletiva****, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante* ***assistência técnica e financeira*** *aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.*
Temos clareza sobre o sentido de *função redistributiva* já que ela se faz *mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.* O FUNDEB, salário-educação mais transferências voluntárias mais ações conveniadas do FNDE mais ações de órgãos vinculados estão preenchendo tal função. Mas tal seria suficiente ?
E o que significa, hoje, a remissão na emenda constitucional n. 59/09 quanto à *meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção ao Produto Interno Bruto* ? Trata-se de uma expectativa quanto aos recursos a serem provindos do pré-sal ? Não é a toa que a discussão dos 7%, 8% ou 10% é bastante complexa.
E o que é *função supletiva* ? É certo que, em um regime federativo aplica-se o princípio da subsidiaridade. Mas, sob qual consigna ? o do *faça quem o faça melhor !* ou faça aquele a quem está atribuída a função de fazê-lo ? Pelo primeiro tom, deveria ser a União já que as poucas escolas de educação básica sob a atribuição da União são as que têm se pronunciado melhor... Seria a federalização da educação básica ?
Mas, respeitado o princípio federativo, e reveladas as insuficiências e limitações em vista do *padrão mínimo de qualidade e equalização de oportunidades,* cabe ao detentor da função redistributiva e técnica imediatamente acima do responsável que não pôde dar conta de seu dever, preencher as condições necessárias. Assim, na educação infantil e no ensino fundamental, cabe primeiramente aos Estados dar o devido preenchimento nos termos do inciso II do art. 10 da LDB. E, no ensino médio, por simetria, cabe à União esta tarefa.[31]
Sendo a educação escolar um dever do Estado, nela não cabe a interpretação conservadora de que, assinaladas as deficiências, cabe à sociedade civil e/ou à família o resgate das condições favoráveis. Isto tem um nome: omissão de dever em face a um direito juridicamente protegido.
Mas será que o sistema se reporta apenas aos termos financeiros, contábeis e técnicos ?
Da educação nacional consta a *fixação de conteúdos mínimos* em vista da *formação básica comum.* À luz de um sistema nacional em que, pretensamente, o mesmo cidadão vai subindo nos níveis e etapas da escolaridade, tais níveis e etapas podem comportar vazios, lacunas ou diferenças tais que o comum não seja garantido? Recusado um currículo disperso por ofensa ao princípio federativo à luz de uma união federativa, de um plano nacional e de uma avaliação sistemática hoje estabelecida; recusado um currículo único e integral por ofensa à diversidade regional e adequação aos valores culturais diferenciados, pode-se recusar um currículo nacional sob o qual se assinale os conteúdos necessários a uma *formação básica comum ?* Como garantir uma avaliação fiável, tipo SAEB e ENEM, se não há *formação básica comum* ?
À luz dos direitos fundamentais da cidadania, somos, antes de tudo, cidadãos *nacionais, brasileiros.* Basta ler os primeiros artigos de nossa Constituição, com ênfase no 3º, no 4º e no 5º. Nosso passaporte é claro: Fulano de tal, *nacionalidade: brasileiro (a), natural* de

31 A comprovação do não poder dar conta de atribuições não nasce de voluntarismos e sim de avaliações objetivas.

cidade/Estado. Por decorrência, nós, brasileiros, fazemos escoar nossa cidadania nacional (base comum e fundante) como cidadãos *naturais* de uma cidade, ente federativo no interior de um outro ente federativo *estadual*. Logo, ao brasileiro, enquanto nacional, cabe uma formação comum que seja básica para o *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* Tais perguntas nos remetem a uma reavaliação da *função supletiva*, nos termos em que ela se dá hoje. Qual é o limite da *função supletiva ?*

A LDB, em tudo devendo ser consequente com a Constituição, por sua natureza, ora é *lei nacional* e, portanto, vinculante para todos os entes constitutivos da União, ora é uma *lei federal* com dispositivos cabíveis só ao sistema federal de educação. Por exemplo, é certo que o dispositivo das 800 horas em 200 dias é nacional. Mas eles bastam para uma *formação básica comum* ? que outros requisitos merecem esta vinculação ? Quem é que tem poder fazer tornar vinculante outros pontos, se necessários para o *ser nacional* ? O CNE é, hoje, um colégio interfederativo com composição e poderes capazes de atender aos reclamos, auscultar os problemas e dar soluções reais e vinculantes para o que deve ser nacional face à organização pedagógica das instituições dos sistemas de educação? Parece não ser o caso.

É na dispersão e na ausência de clareza que as zonas cinzentas acabam por tensionar o campo redundando na judicialização da educação com respostas do Judiciário que não atendem ao comum e elegem o indivíduo como foco.

Finalmente, se estamos diante da *pessoa,* se estamos (novamente) convocados a pensar para além da cidadania, ingressamos no âmbito mais ampliado que é o dos direitos humanos. Mas aí já estaríamos penetrando em um sistema sonhado por muitos filósofos como algo próximo à "paz perpétua"...algo próximo de quando nossa Constituição, em seu art. 4º, dispõe que o Brasil também se *rege* pelo princípio da *prevalência dos direitos humanos.* Não era isto estranho aos signatários de 1932 que, ao final do Manifesto, associavam ao dever do Estado para com a educação a *sua comunhão íntima com a consciência humana.*

FEDERALISMO E PNE NA ARTICULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

LUIZ FERNANDES DOURADO [32](*)

Introdução

Na última década importantes alterações se processaram nas políticas e gestão da educação brasileira destacando-se, entre outras, a instituição de conferências nacionais de educação (CONAE), precedidas por conferências municipais, intermunicipais, estaduais e distrital; o envio de projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) ao Congresso Nacional, em 2010, a despeito das diferentes questões e proposições que o mesmo provoca, pelo executivo federal, e que , atualmente, se encontra em tramitação no Senado Federal; a aprovação da EC59/2009
que ampliou a educação obrigatória no Brasil (04 a17 anos) e indicou sua universalização até 2016, a definição de percentual do PIB no PNE, bem como discussões direcionadas à institucionalização do Sistema Nacional de Educação. Discutir esses processos e os desafios decorrentes dos mesmos é o propósito deste artigo situando, especialmente, a relação entre o Sistema Nacional de Educação, a articulação federativa e o papel do Estado na garantia do Direito à educação a partir do diálogo com as proposições do documento referência da CONAE 2014. Nessa direção, buscou-se, ainda, tecer algumas sinalizações sobre a institucionalização do SNE.

A CONAE e o movimento em prol da efetivação de políticas de Estado

Nos últimos anos, temos vivenciado no Brasil alterações importantes na arena educacional. Nesse cenário a efetivação de conferências de educação tem assumido um protagonismo importante ao possibilitar debates, proposições e deliberações de setores da sociedade civil e política com o desejo de construir políticas educacionais como políticas de Estado, com vistas à otimização e melhoria dos processos, planejamento e gestão, envolvendo os diferentes níveis e modalidades da educação nacional em busca de uma educação democrática e com qualidade como direito social para todos (DOURADO,2011).

As conferências na area educacional, com destaque para a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, bem como a instituição do Fórum Nacional de Educação (FNE)[33] e CONAE, prevista para 2014, precedida por conferências municipais, regionais, estaduais e distrital em 2013, cumprem, assim, um importante papel na direção da construção de políticas de Estado visando contribuir para a superação da tradição histórica brasileira onde as políticas educacionais têm sido marcadas, hegemonicamente, pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado.

Nesse cenário, marcado por desigualdades sociopolíticas, culturais e econômicas, alguns avanços na democratização das políticas educacionais têm sido propostos e, em alguns casos, efetivados. Tal perspectiva alerta-nos para a complexa relação entre proposição e materialização de políticas, seus limites e possibilidades históricas, bem como para a necessária efetivação de políticas de Estado que traduzam a participação ampla da sociedade brasileira. Portanto, na arena educacional deve-se considerar as condições sócio-

32 (*) Professor Titular de Políticas Educacionais da UFG, Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Membro dos Conselhos Superior e Técnico-científico da Educação Básica da CAPES.

33 O FNE é um espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da CONAE 2010, sendo composto por 35 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. De caráter permanente, foi instituído pela Portaria MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16/12/2011, e tem as seguintes atribuições: 1) participar do processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação; 2) acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional de educação, em especial a de projetos de leis dos planos decenais de educação definidos na Emenda Constitucional nº 59, de 2009; 3) acompanhar e avaliar os impactos da implementação do PNE; 4) acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das CONAEs; 5) elaborar seu regimento interno e aprovar ad referendum o regimento interno das CONAEs; 6) oferecer suporte técnico aos estados, municípios e Distrito Federal para a organização de seus fóruns e de suas conferências de educação; 7) zelar para que os fóruns e as conferências de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios estejam articulados à CONAE; e 8) planejar e coordenar a realização de CONAEs, bem como divulgar as suas deliberações

políticos e culturais, a legislação (regulamentação), o quadro complexo e desigual em que se efetivam as políticas e, ainda, as diferentes formas de regulação que interferem na materialização das políticas e que resultam da ação de vários atores institucionais ou não (professores, estudantes, pais, gestores, sindicatos...). Nesse cenário, os processos de participação e deliberação são fundamentais e vem ganhando relevo, no caso brasileiro, por meio da realização de conferências nacionais de educação. (DOURADO, 2013) Assim, como deliberado pela I CONAE estamos vivenciando, em 2013, a realização de conferências livres, municipais, intermunicipais, Estaduais e distrital como conferências preparatórias para a II CONAE a se realizar em Brasília em fevereiro de 2014**.**

O FNE, responsável pela organização da Conferência Nacional de Educação, CONAE 2014, elaborou um documento referência que foi proposto, discutido e aprovado pelo conjunto de entidades e setores que o compõem. (CHAGAS, 2013) Este documento ratifica as concepções e deliberações resultantes da CONAE 2010 e busca avançar na consolidação de políticas de Estado para o Brasil.

O FNE aprovou para a II CONAE a seguinte temática central: *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*, tendo como objetivo geral " propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino" (BRASIL,2012: 3) e como objetivos específicos: 1.

Acompanhar e avaliar as deliberações da Conferência Nacional de Educação/2010, verificando seu impacto e procedendo às atualizações necessárias para a elaboração da Política Nacional de Educação; 2.

Avaliar a tramitação e a implementação do PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e no desenvolvimento das políticas públicas educacionais. (BRASIL: 2012:4).

Em consonância a esses objetivos, o FNE aprovou documento referência estruturado tendo por eixos as concepções e deliberações da CONAE 2010[34], por meio de uma apresentação, introdução, e por sete eixos temáticos:

Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação

Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos.

Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente

Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem.

Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social.

Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Eixo VII – Financiamento da Educação, gestão, transparência e controle social dos recursos.

As temáticas dos eixos se articulam e tem concepção comum de educação e, desse modo, sem perder princípios e concepções transversais cada um dos eixos aprofunda políticas fundamentais para a área educacional abordando aspectos relativos: 1)a organização e regulação da educação tendo por eixo uma concepção de regime federativo colaborativo que possibilite a efetiva institucionalização do SNE e do PNE, como políticas de Estado: 2) a relação entre Educação e Diversidade enfatizando, de maneira articulada, a necessária efetivação da justiça social, inclusão e garantia dos direitos humanos; 3) a relação entre Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável cuja visão ampla articula-se ao estabelecimento de políticas intersetoriais envolvendo proposições, programas e ações em cultura, ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente; 4) Qualidade da Educação socialmente referenciada direcionada a democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação: 5) Concepção de Gestão Democrática cuja base constitutiva assenta-se na efetiva garantia de participação popular, bem como, na efetivação de mecanismos de controle social nas diferentes instâncias educativas: 6) concepção ampla de valorização dos profissionais a partir da garantia articulada de formação inicial e continuada, remuneração adequada, carreira e condições efetivas de trabalho para todos os profissionais

34 O documento, em sintonia com as concepções e proposições e deliberações da CONAE 2010, dialogou com as políticas, legislações e com o Ante Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso Nacional.

da educação: 7) discussão sobre o financiamento da educação envolvendo questões como necessidade de ampliação dos recursos para a educação, bem como a melhoria nos processos de gestão, transparência e controle social dos recursos.

O documento indica proposições e estratégias visando atingir os objetivos visados. Assim,

> "O documento apresenta, ainda, após cada eixo temático, um quadro com *proposições e estratégias, indicando as responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados (União, estados, DF e municípios), tendo por princípios a garantia da participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração. Espera-se que essas indicações contribuam para o planejamento e organicidades das políticas, especialmente para a elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de educação pelos entes federados. É fundamental ressaltar que as proposições e estratégias relativas à ação da união foram subdivididas em duas dimensões: 1) proposições e estratégias da União em função das competências e do exercício da função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais e 2) aquelas relativas ao sistema federal. Essas competências aparecem no quadro com a ordem numérica onde 1) se refere à ação da União face ao conjunto dos sistemas de ensino e 2) às relativas ao sistema federal. Em alguns casos, as proposições e estratégias se efetivam nas duas dimensões. No caso do Distrito Federal, há atribuições e competências correspondentes às de Estado e Município. (BRASIL,2012:4)"*

Nessa direção, as conferências de educação, e a II CONAE em particular, cumprem importante papel na mobilização, formação, discussão e proposições de políticas de Estado para a educação ao traduzir, por meio de amplo processo participativo envolvendo a sociedade civil e política, concepções e deliberações que avançam na perspectiva da ampliação dos direitos sociais à educação, sinalizando, entre outras, a necessidade de um federalismo cooperativo em educação como base para a instituição de um SNE orgânico.

Federalismo cooperativo, planejamento e instituição do SNE e políticas de Estado

O Estado Brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais. A esse respeito DOURADO (2011:50) afirma que a trajetória do planejamento e das políticas educacionais no Brasil tem sido marcadas por políticas governamentais, em detrimento de políticas de Estado, malgrado os processos regulatórios, sobretudo a partir de 1930, bem como os movimentos da sociedade civil organizada em prol de melhorias na educação nacional, destacando-se, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Destacam-se, ainda, os limites evidenciados no durante o Estado Novo (1937-45), os embates no processo de redemocratização da sociedade nas décadas de 40, 50 e início de 60, e os contornos assumidos pela centralidade conferida ao pensamento tecnocrático após o golpe militar de 1964. Na década de 1980, houve lutas em prol da educação pública, gratuita, democrática e laica como direito social, no processo constituinte, na defesa de uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação democrática, bem como um plano nacional de educação como expressão dos anseios da sociedade brasileira, que resultaram dos congressos nacionais de educação e da ação ativa do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esses movimentos obtiveram avanços importantes na Constituição Federal de 1988, a despeito das perdas contra a hegemonia governamental, incluindo o Executivo e parcela considerável do Congresso Nacional, que limitou sobremaneira os textos aprovados da LDB (Lei n.9.394/1996) e no PNE (Lei n. 10.172/2001).

A despeito desses limites é fundamental ressaltar que a CF 1988 sinaliza novas diretrizes para os direitos sociais no País, tendo por eixo um novo pacto federativo cuja lógica política sinaliza para a autonomia e o regime de colaboração, a ser regulamentado entre os entes federados: união, estados, Distrito Federal e municípios.

Diversos autores tem problematizado a questão do federalismo e educação no Brasil a partir de várias

abordagens e recortes destacando, entre outros, ABICALIL, 2012; CRUZ, 2012; DOURADO,2013; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA & SOUZA, 2010.

Segundo DOURADO (2013), tais questões não se dissociam de temas como reforma tributária, novo pacto federativo, efetiva descentralização das políticas (sem perder de vista a importância da coordenação nacional da União) que tenham por eixo a regulamentação do regime de colaboração. Pois, segundo este autor, a concepção de equilíbrio e garantias de âmbito nacional sinaliza para o esforço federativo a ser efetivado. As bases da cooperação implicam, portanto, garantir as prerrogativas de autonomia dos entes federados e, paradoxalmente, a necessidade de mecanismos regulatórios direcionados ao bem-estar nacional. Tais questões traduzem uma tensão salutar entre a ação dos entes federados, incluindo a coordenação das políticas nacionais e os processos de descentralização. Isso revela o esforço nacional para a construção de uma sociedade cujas políticas, programas e ações tenham como convergência o bem comum por meio da garantia de direitos sociais, o que requer um federalismo cooperativo, marcado pela descentralização e por padrões e diretrizes nacionais que assegurem o direito à educação com qualidade, o que implica combater as assimetrias regionais e sociais.

Essa discussão nos remete à concepção de autonomia regulada (CRUZ, 2012,; DOURADO, 2013), ou seja, a autonomia dos entes federados não é sinônimo de soberania mas resultante da efetivação de bases de convergência demarcadas pela tensão entre as competências da União, sobretudo as privativas, e as competências comuns e concorrentes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Nesse cenário, é fundamental avançar na construção/efetivação do sistema nacional de educação (SNE)[35]. O Documento-Referência da CONAE afirma que:

Para garantir o direito à educação, em sintonia com diretrizes nacionais, a construção de um SNE requer, portanto, o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais e a garantia do direito à educação de qualidade. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado.

Nessa direção venho abordando (2013) as seguintes questões: o que entendemos por SNE? Por que se faz necessário instituí-lo? O que um SNE inovaria em matéria educacional? Essas questões são complexas e requerem exame minucioso.

Num primeiro momento, é importante situar os embates e disputas nessa arena, indo desde a concepção, abrangência, composição e finalidades até a compreensão de que temos um sistema de fato, ainda que não assentado em sólidas bases jurídicas. Importante destacar, ainda, que PNE e SNE e sua relação intrínseca podem permitir ações mais orgânicas para as políticas educacionais, seu planejamento em outras bases, ou seja, como políticas de Estado que articuladas à regulamentação do regime de colaboração possam contribuir para um federalismo cooperativo e para a melhoria dos processos de organização e gestão, qualidade, financiamento e avaliação da educação.

Nesse debate, entendo que o SNE esta constituído mas não está instituído, ainda que tenhamos diretrizes e bases da educação nacional, e a organização de sistemas de ensino, entre outros. Há uma relação direta e intrínseca entre PNE, SNE, regime de colaboração e, nesse sentido, é fundamental avançar nas orientações jurídico-normativas, envolvendo a aprovação de um PNE como política de Estado, bem como Lei(s) Complementar (es) do regime de colaboração, como passos concomitantes à instituição do SNE cujas bases constitutivas nos remetem ao delineamento de medidas de coordenação federativa articulado à normatização dos processos de decisão e responsabilidades compartilhadas entre os entes federativos, a partir da efetivação da já denominada descentralização qualificada.

Para a instituição do SNE as bases legais de sua constituição foram dadas por meio da EC 59/09 cuja emenda alterou a CF 1998 com o seguinte teor:

35 A respeito do debate sobre o SNE é fundamental destacar: ABICALIL, 2012; CURY, 2013, DOURADO, 2013; MARQUES et al, 2013; SAVIANI, 2013.

> . 4º O caput do art. 214 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação, acrescido do inciso VI:
> "Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
> .....
> .....
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.»(NR)

Essas alterações legais situam o PNE como articulador do SNE em regime de colaboração, como definidor das diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino por meio de ações integradas, tendo acrescido, ainda, o inciso VI referente ao estabelecimento da meta de aplicação dos recursos públicos em educação como proporção do PIB.

O Documento - Referência da CONAE 2014 afirma que

> (...) compete às instâncias do SNE definir e garantir finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, sem prejuízo das especificidades de cada sistema, e assumir a articulação, normatização, coordenação e regulamentação da educação nacional pública e privada. Em tal sistema, os conselhos nacional, estaduais, distrital e municipais, organizados com a garantia de gestão democrática, são fundamentais para a supervisão e manutenção das finalidades, diretrizes e estratégias comuns. O processo deve garantir a consolidação dos fóruns nacional, estaduais, distrital e municipais de educação, em articulação com os respectivos sistemas de ensino e conselhos equivalentes.

Esse efetivo avanço constitucional deve nos impulsionar a lograr êxito na melhoria e aprovação do PL do PNE (PLC 103/2012 – PL 8035/2010 na Câmara dos Deputados), em tramitação no Senado Federal e, ao mesmo tempo, nas discussões sobre a instituição do SNE que implica, entre outras, natureza, suas finalidades, objetivos,composição, organização e gestão.

Nessa direção, em sintonia com a emenda 59/09 e com os debates em curso, nas conferências preparatórias da CONAE 2014, ressalto algumas considerações pessoais preliminares para avaliação sobre o eventual desenho do SNE que contribua para a melhoria da educação nacional:

I – Natureza: um sistema cuja égide expresse a articulação com os sistemas de educação. Ou como afirma Abicalil (2012) um sistema de sistemas;

Composição: questão importante a ser refletida a partir da organização nacional em níveis, etapas e modalidades sem descurar de temáticas centrais e estruturantes como: financiamento, gestão democrática, avaliação, valorização dos profissionais da educação;

Organização e estrutura: proposição de 2 câmaras: educação básica e superior (incluindo etapas e modalidades educativas, inclusive o tecnológico) e 4 subsistemas financiamento, gestão democrática, avaliação, valorização dos profissionais da educação.

No caso dos subsistemas é fundamental articulá-los às políticas vigentes, bem como contribuir para maior organicidade e melhoria ou superação destas. Essas questões demandariam uma instituição ampla do SNE que propiciasse avanços nos embates na área educacional marcado por disputas históricas de concepção e gestão, natureza e caráter (público e privado), avaliação, regulação e supervisão, entres outras.

Considerando o documento final da CONAE 2010 o Documento - Referência da CONAE 2014, que a meu ver foram construídos a partir de uma dada lógica e concepções de educação, arriscaria pensar exemplos práticos de fomento aos subsistemas para o debate. Vejamos, um exemplo, nessa direção, diz respeito ao Fundeb e seu aperfeiçoamento com a inclusão do conceito de Custo Aluno Qualidade no sub-sistema de financiamento. Outro exemplo refere-se ao subsistema valorização dos profissionais da educação que deverá envolver temáticas relacionadas a formação inicial e continuada, salário, plano de carreira e

condições de trabalho de todos os profissionais. O subsistema de gestão democrática definiria as diretrizes, acompanharia a criação de leis específicas pelos entes federados e sua efetivação. Por outro lado, o subsistema de avaliação tendo por eixo uma visão de avaliação formativa buscaria avançar na construção de novos marcos para avaliação da educação básica e superior e, nesse caso, teria um importante desenho a ser aprimorado: o SINAES.

Refletir sobre essa agenda visando instituir o SNE deve ser compromisso de todos profissionais da educação, gestores, interessados e, certamente, demandará muitas proposições, discussões e embates se quisermos que o sistema se efetive como política de Estado decorrente do PNE.

Considerações finais: federalismo e a instituição necessária do SNE

Ao situar limites e desafios ao federalismo brasileiro e, sobretudo, às políticas educacionais a partir da/na relação entre os entes federados e a democratização do acesso à educação, num cenário de grandes assimetrias regionais e desigualdades sociais, enfatizamos o importante movimento de construção das conferências de educação, especialmente a CONAE 2010 e a CONAE 2014, a necessidade de garantirmos melhorias no PL 8035/2010 do PNE, que tramita no Senado Federal, bem como, a sua aprovação, e destacamos a instituição do SNE como políticas de Estado e base para o planejamento e efetivação de políticas educacionais para todos os níveis, etapas e modalidades.

Todas essas questões nos remetem a novos marcos na relação federalismo e cooperação, a necessidade de novo pacto onde a coordenação federativa não se traduz em centralização por parte da União, mas deve ser resultante de esforços de cooperação e colaboração entre os entes federados, que, desse modo, não prescindem de diretrizes e padrões de qualidade nacional ao participarem de sua proposição e materialização.

Ao longo do texto foram apresentadas algumas considerações preliminares sob o SNE no tocante à sua natureza, composição, organização e gestão. Merece ser ressaltada a concepção defendida de SNE como sistema de sistemas, com duas câmaras de educação (básica e superior) e de instituição de subsistemas de financiamento, gestão democrática, avaliação, valorização dos profissionais da educação.

Instituir o SNE constitui-se em importante processo na agenda da educação nacional e pode contribuir para a coordenação federativa em educação sob as bases de um federalismo cooperativo na educação nacional, como processo, resultante e articulado ao novo PNE e a necessária regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, como previsto na CF 1988.

Referências bibliográficas

ABICALIL, C.A. O federalismo e o Sistema Nacional de Educação: uma oportunidade fecunda. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 21-37, jan./jun. 2012. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Construindo o sistema nacional articulado de educação:* o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação; documento final da CONAE 2010. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.407, de 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *O PNE na articulação do sistema nacional de educação:* participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento-referência da CONAE 2014. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae-2014versaofinal.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Políticas e gestão da educação básica:* concepções e proposições da CNTE. Brasília, DF: CNTE; Escola de Formação, 2013.

CURY, C.R.J. *Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação*. Disponível em: <http://

conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2013.

CRUZ, R.E. Federalismo e educação: um pacto a se rever. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 65-78, jan./jun. 2012. Disponível em : <http//www.esforce.org.br>

DOURADO, L.F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 34, n. 124, set. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302013000300007&lng=pt&nrm=iso> http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300007.

DOURADO, L.F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DOURADO, L.F. (Org.). Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In. DOURADO, L.F. (Org.).*Plano Nacional de Educação (2011-2020):* avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

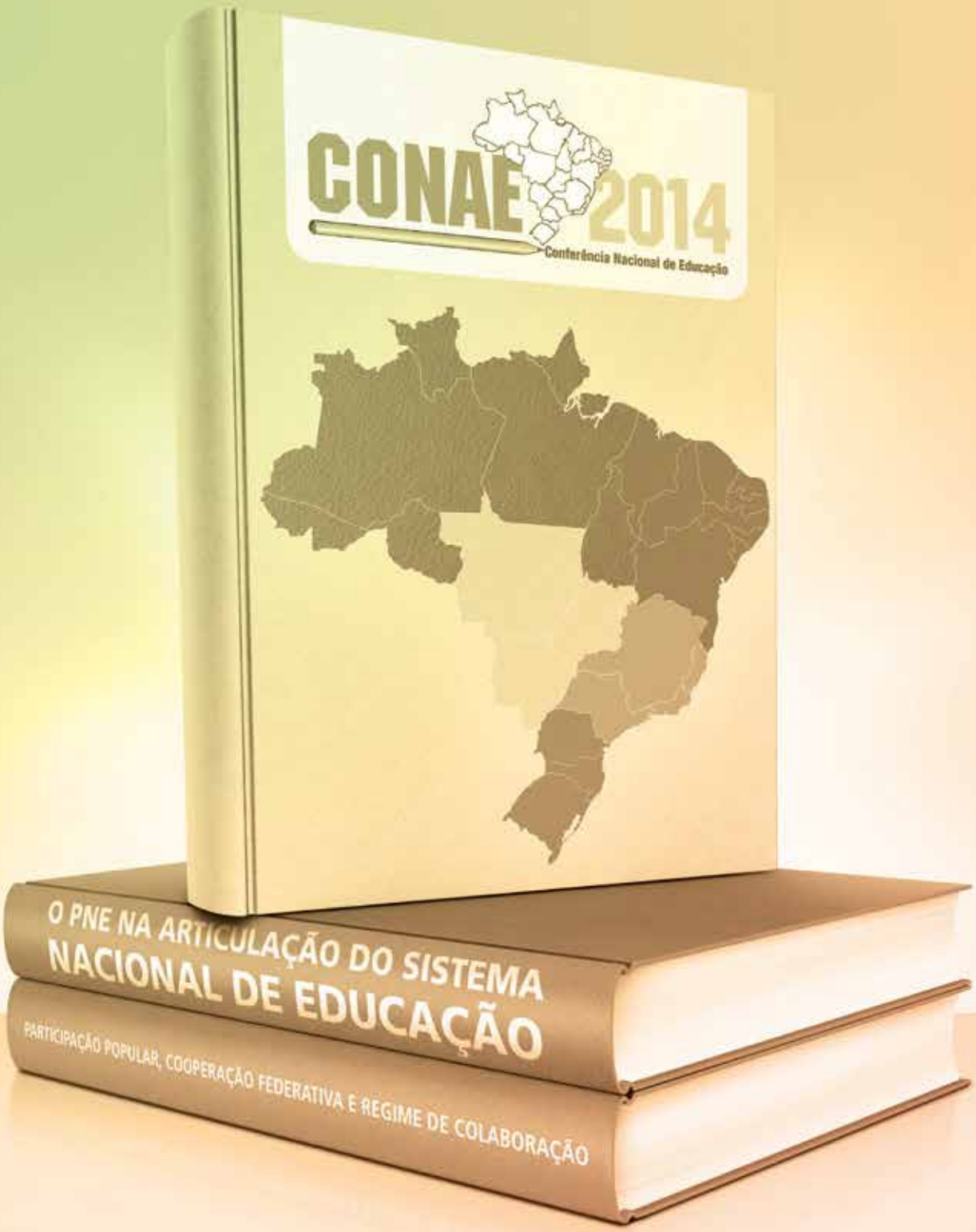
FERNANDES, F.C. *A Conferência Nacional de Educação:* construção democrática de políticas de Estado. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/texto%20chagas%20alterado25.03.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013

MARQUES. B. et al. *O Sistema Nacional de Educação:* em busca de consensos. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/marques_nogueira_lambertucci_grossi.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

OLIVEIRA, R.P. Direito à educação e federalismo no Brasil. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 39-47, jan./jun. 2012. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

OLIVEIRA, R.P.; SOUSA, S.Z. Introdução. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil:* combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 13-38.

SAVIANI, D. *Sistema de Educação:* subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.



II – EIXOS E COLÓQUIOS

EIXO I - O PNE E O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ORGANIZAÇÃO E REGULAÇÃO

Colóquio 1.2 - Responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino na elaboração e implementação dos planos decenais de educação.

BENNO SANDER (ANPAE)

(*IN MEMORIAM*)

A promulgação da Constituição de 1988 deu início a uma nova fase em matéria de políticas públicas de educação e sociedade e de planejamento educacional. O artigo 214 da Constituição, modificado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, dispôs que "a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas ..." (EC 59/2009).

De acordo com essa diretriz constitucional e as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e suas modificações posteriores, impõe-se examinar a formulação e execução dos planos decenais de educação e dos planos estaduais e municipais, em consonância com os princípios da cooperação federativa, do regime de colaboração e da participação popular, com vistas à articulação do Sistema Nacional de Educação.

A efetividade do Plano Nacional de Educação e dos planos estaduais e municipais para a consolidação do Sistema Nacional de Educação guarda relação com a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios, como estratégia de ação para garantir condições de articulação entre os sistemas de ensino do país. O objetivo dessa articulação é promover a superação das desigualdades regionais, a educação de qualidade socialmente referenciada através da universalização do acesso e da permanência na escola básica, a expansão e interiorização da educação superior com qualidade social, a valorização da diversidade social e cultural que caracteriza a sociedade brasileira, a formação e valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

À luz dessas considerações, este colóquio discutirá as responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino na implantação do Plano Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Educação como política de Estado, alicerçada nos princípios da cooperação federativa, do regime de colaboração e da participação popular.

BENNO SANDER (ANPAE)
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica da América, em Washington, DC, com estudos de pós-doutorado em Economia e Planejamento Educacional na Universidade de Harvard.
Professor Titular aposentado da UFF.
Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.
bennosander@terra.com.br

Colóquio 1.1 - O sistema nacional de educação, a articulação federativa e o papel do Estado democrático na garantia do direito a educação.

Ementa - Sistema Nacional de Educação: concepção, composição e finalidades na busca da unidade republicana do Estado. Educação nacional e diversidade cultural e institucional da sociedade brasileira. Regulamentação dos dispositivos constitucionais da Cooperação Federativa e do Regime de Colaboração, para o cumprimento do papel do Estado na regulação e na garantia do direito à educação. Princípios constitucionais que regem o direito humano à educação escolar com qualidade e a importância da LDB e das demais matérias legislativas e normativas na regulação da educação escolar no Brasil. Gestão democrática da educação como princípio ordenador da política de Estado. Papel do Estado na garantia da igualdade de direitos e valorização das diferenças nas escolas.

LUIZ FERNANDES DOURADO

Grandes são os desafios para a garantia da educação para todos em um país com grandes assimetrias regionais e desigualdades sociais significativas, a despeito dos avanços empreendidos na última década. No encaminhamento desse processo participativo, visando à construção de políticas de Estado, buscamos, no presente colóquio da II CONAE, dialogar, sobretudo, com o eixo I "O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação" apontando algumas reflexões sobre a temática. O Estado Brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais. A CF 1988 sinaliza novas diretrizes para os direitos sociais no País, tendo por eixo um novo pacto federativo cuja lógica política sinaliza para a autonomia e o regime de colaboração, a ser regulamentado entre os entes federados: união, estados, Distrito Federal e municípios. Tais questões não se dissociam de temas como reforma tributária, novo pacto federativo, efetiva descentralização das políticas (sem perder de vista a importância da coordenação nacional da União) que tenham por eixo a regulamentação do regime de colaboração. A concepção de equilíbrio e garantias de âmbito nacional sinaliza para o esforço federativo a ser efetivado. As bases da cooperação implicam, portanto, garantir as prerrogativas de autonomia dos entes federados e, paradoxalmente, a necessidade de mecanismos regulatórios direcionados ao bem-estar nacional. Tais questões traduzem uma tensão salutar entre a ação dos entes federados, incluindo a coordenação das políticas nacionais e os processos de descentralização. Isso revela o esforço nacional para a construção de uma sociedade cujas políticas, programas e ações tenham como convergência o bem comum por meio da garantia de direitos sociais, o que requer um federalismo cooperativo, marcado pela descentralização e por padrões e diretrizes nacionais que assegurem o direito à educação com qualidade, o que implica combater as assimetrias regionais e sociais. Essa discussão nos remete à concepção de autonomia regulada, ou seja, a autonomia dos entes federados não é sinônimo de soberania mas resultante da efetivação de bases de convergência demarcadas pela tensão entre as competências da União, sobretudo as privativas, e as competências comuns e concorrentes da União, estados, Distrito Federal e municípios. Nesse cenário, é fundamental avançar na construção/efetivação do sistema nacional de educação (SNE). O que entendemos por SNE? Por que se faz necessário instituí-lo? O que um SNE inovaria em matéria educacional? Essas questões são complexas e requerem exame minucioso. Num primeiro momento, é importante situar os embates e disputas nessa arena, indo desde a concepção, abrangência, composição e finalidades até a compreensão de que temos um sistema de fato, ainda que não assentado em sólidas bases jurídicas. Nesse debate, entendo que o SNE não está

instituído, ainda que tenhamos diretrizes e bases da educação nacional, e a organização de sistemas de ensino, entre outros. Há uma relação direta e intrínseca entre PNE, SNE, regime de colaboração e, nesse sentido, é fundamental avançar nas orientações jurídico-normativas, envolvendo a aprovação de um PNE como política de Estado, bem como a Lei Complementar do regime de colaboração, como passos concomitantes à instituição do SNE cujas bases constitutivas nos remetem ao delineamento de medidas de coordenação federativa articulado à normatização dos processos de decisão e responsabilidades compartilhadas entre os entes federativos, a partir da efetivação da já denominada descentralização qualificada.

CARLOS AUGUSTO ABICALIL

A atualização do Manifesto de 80 anos

O artigo retoma uma visão do federalismo cooperativo brasileiro, especialmente em relação às responsabilidades públicas na garantia do direito à educação, reflete as recentes alterações trazidas pelas Emendas Constitucionais nº 53, de 2006, e nº 59, de 2009, bem como levanta iniciativas mais relevantes em tramitação legislativa atinentes ao novo Plano Nacional de Educação e seus reflexos nas formas de colaboração específicas, envolvendo a atualização das ferramentas organizadoras, além de considerar algumas tendências em tensão na composição dessas políticas refletidas em atos oficiais e em debate público referentes às abrangências e efeitos vinculantes diversos e altamente impactantes, e a conformação de novas instâncias e colegiados de formulação, controle e pactuação setorial. Apresenta, ao final, uma relação de proposições concorrentes à conformação do Sistema Nacional de Educação, para subsidiar um debate público que avance na superação das desigualdades e responda aos objetivos da República e aos fins da educação, atualizando os horizontes nesses 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Palavras-chave: federalismo e educação, federalismo e sistema nacional de educação, política educacional, sistema nacional de educação.

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

O direito à educação – longa conquista da sociedade brasileira – hoje disposto na Constituição e em um conjunto de leis infraconstitucionais, vem se tornando uma dimensão incontornável para o exercício da cidadania e o desenvolvimento pleno da pessoa humana. Nosso ordenamento jurídico, desde 1934, o veio cercando de dispositivos para fazê-lo cada vez mais efetivo. Cite-se, já em 1934, a gratuidade e a obrigatoriedade da então instrução primária de 4 anos; o plano nacional de educação; o financiamento por meio de impostos constitucionalmente vinculados; o conselho nacional de educação e a correponsabilização dos entes federativos nesta matéria. Este último ponto teria na União o *lócus* da elaboração de diretrizes e bases da educação nacional. Tais realidades se perderam, praticamente, com o Estado Autoritário instalado em 1937. A retomada destes dispositivos em 1946 com a redemocratização encheu de esperanças os educadores e os cidadãos. Desse modo, em que pese o jogo de avanços e recuos, deu-se em 1961 a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional. A rigor, ela não chegou a se consubstanciar devido a mais um Estado Autoritário instalado em 1964. Novamente se perdeu o financiamento vinculado em 1967 cuja Constituição alargou para oito o número de anos obrigatórios. Este descompasso entre alargamento e financiamento trouxe severos problemas para o corpo docente. Anos mais tarde, sobrevém a imposição de um ensino de segundo grau profissionalizante e a confirmação de um ensino de primeiro grau de oito anos. Mesmo Emenda Constitucional n. 24/1983 pela qual se recompõe a vinculação de impostos para a educação não surtiu, de pronto, os efeitos desejados. A grande mobilização social dos anos oitenta desaguou tanto no fim da ditadura como no recomeço de um novo Estado Democrático de Direito. A gratuidade se alargou, reconfirmou-se o financiamento vinculado, a Lei Maior consagrou a gesta democrática, estabeleceu a necessidade de um plano nacional de educação antecedido de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, competência da União e definiu o ensino fundamental obrigatório como direito público subjetivo. Este último ponto, em

outros termos, pôs na mão da cidadania a exigibilidade imediata do direito a esta etapa da escolarização. A articulação federativa, cobrindo as diversas competência dos entes federados, ficou sob o esperado *regime de colaboração recíproca.* Novas demandas, agora em torno de uma outra lei de diretrizes e bases, em que pese o jogo difícil que cercou sua elaboração, consagrou o conceito de educação básica e de projeto pedagógico e trouxe como referências as modalidades e, no conjunto, estabeleceu como colunas da lei a flexibilidade e a avaliação. Cronologicamente concorrente a esta lei, a emenda 14/96 criou um fundo contábil para uma disciplinarização maior do financiamento e uma indução a que os municípios assumissem grandes responsabilidades no ensino fundamental e na educação infantil. Esta emenda, entrementes, chamou à responsabilidade os cidadãos de modo a que, sob a forma de conselhos, pudessem controlar a destinação (correta) dos recursos agora sub-vinculados. Junto a isso, a educação nacional conheceu a emergência de avaliações de larga escala sob a forma de testes. Conhecidos os limites e os ganhos desta situação, buscou-se, então, somar tudo isso em um plano nacional da educação, mandato constitucional. Contudo, os ventos advindos de uma situação pouco acolhedora dos direitos sociais, fez com que o veto ao financiamento ampliado tornasse o plano dessubstancializado. As expectativas cresceram com um novo governo, mais favorável à participação e à abertura para os direitos sociais. Com efeito, o FUNDEF se viu transmutado em FUNDEB (distribuindo percentuais diferenciados para toda a educação básica) e o corpo docente viu nascer a ansiada lei do piso nacional do salário, piso obrigatório para o conjunto dos entes federados. Conjuntamente a isto, a redefinição da CAPES permitiu iniciativas concernentes a uma política nacional de formação docente viesse à tona.

O mais importante, porém, viria com a emenda constitucional n. 59/09 que estabelece o *sistema nacional de educação* pelo novo art. 214, pano de fundo do *plano nacional de educação* pelo qual *ações integradas* expressarão o *regime de colaboração* com o objetivo de *assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.*

Desse modo, o sistema nacional de educação, em regime de colaboração tem sua *existência* disposta na Constituição, após longa e difícil trajetória na evolução da educação brasileira. Ele está lá, constitucionalmente disposto. Face a esta *existência,* urge estabelecer sua *consistência.* Ou seja o que é que é aquilo que todos os entes federativos têm em comum? Por outro lado, se, de longa data, já *existem* os vários sistemas federativos e, com certa clareza em que eles *consistem,* resta definir e articular, com clareza, a *consistência* do sistema nacional de educação.

O sistema nacional é aquilo que todos os sistemas federativos possuem em comum, e estes sistemas são aqueles que contém este comum e também aquilo que fazem deles *sistemas autônomos.* Portanto, há algo nos sistemas federativos que é comum (sistema nacional) e, assim, compartilhado. E há também o que lhes é próprio.

A consistência do sistema nacional de educação é a essência deste existir comum e compartilhado e destes modos próprios de consistência. Não há existência do sistema nacional de educação sem esta consistência/essência. A consistência é a explicitação do existir.

Neste sentido, cumpre distinguir uma lei nacional *qua talis,* e uma lei federal, embora terminologicamente possa se dizer de ambas ora, nacional ou federal, de acordo com o art. 22, XXIV e art. 24, § 1º e § 2o. Uma lei nacional aplica-se a todos os sistemas do regime jurídico nacional, o da própria União e os dos Estados – membros. E há aquelas que se voltam para as instituições sujeitas à União.

Junto a isto, cite-se o art. 60 da Constituição que tanto põe como cláusulas incontornáveis a *forma federativa de Estado* quanto *os direitos e garantias individuais* e o articularmos com o art. 34, VII que permite a *intervenção da União* quando não houver a observância, entre outros, da *forma republicana* e dos *direitos da pessoa humana.* Ora, é esta expressão *pessoa humana* constante do Título I da Constituição que se estende para e compreende as normas jurídicas que tratam da educação, segundo o art. 205 da Lei Maior.

Cumpre agora estabelecer o que é nacional?

Há dimensões claras e distintas. Veja-se, por exemplo, a *letra e* do art. 34, VII da Constituição. Seu sentido maior se impõe justamente para assegurar e garantir um direito da pessoa humana, no caso, entre outros, o da educação.. Tal dimensão se avulta com a emenda constitucional 53/06 do FUNDEB. E mais ainda, com a lei n. 12. 858 que explicita o art. 214 as receitas que deverão destinadas à educação e à saúde. E na LDB,

afora a expressão Organização da Educação Nacional (Organização agora identificada com a de Sistema Nacional de Educação), a expressão nacional comparece em uma vintena de vezes com especial referência a Plano Nacional, Processo Nacional de Avaliação, Conselho Nacional, Base Nacional Comum (em decorrência do art. 210 da Constituição), Exame Nacional e validade nacional dos diplomas e dos certificados. Este último supõe, pela nexidade entre os certificados exarados pelos distintos sistemas uma validade cujo conteúdo deve ser integrado e, portanto, conter elementos comuns.

Nesse sentido, o sistema nacional de educação tem, doravante, que se haver com um desenho do campo federativo em que o protagonismo da União, em busca de consenso federativo, à luz do princípio da gestão democrática, deverá rever de modo mais claro, além dos aspectos supramencionados, a organização pedagógica com especial atenção para a organização curricular. À luz de um sistema nacional em que, pretensamente, o mesmo cidadão vai subindo nos níveis e etapas da escolaridade, tais níveis e etapas podem comportar vazios, lacunas ou diferenças tais que o comum não seja garantido? Recusado um currículo disperso por ofensa ao princípio federativo à luz de uma união federativa, de um plano nacional e de uma avaliação sistemática hoje estabelecida; recusado um currículo único e integral por ofensa à diversidade regional e adequação aos valores culturais diferenciados, pode-se recusar um currículo nacional sob o qual se assinale os conteúdos necessários a uma formação básica comum ? Como garantir uma avaliação fiável, tipo SAEB e ENEM, se não há formação básica comum?

Nesse sentido, há que se esperar que a educação tenha um perfil que atenda a uma coesão social, a uma unidade nacional, respeitadas as diferenças regionais e peculiaridades locais.

Esse sistema nacional de educação não é uma adesão voluntária dos sistemas de ensino. O que está em jogo é o *direito do cidadão e o dever do Estado* em vista de um acesso universal à educação escolar de qualidade na educação básica e de um regime de igualdade de oportunidades para o prosseguimento de estudos no ensino superior. O que está em jogo são as finalidades e os princípios da educação, suas diretrizes e bases em vista de direitos juridicamente protegidos por um pacto e por um consenso cuja expressão advém da Lei Maior.

Colóquio 1.2 - Responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino na elaboração e implementação dos planos decenais de educação.

Ementa - Institucionalização da cultura do planejamento da educação no Brasil. Plano Nacional de Educação e planos decenais correspondentes articulados. Planos como agendas de responsabilidades próprias e corresponsabilidades comuns e partilhadas no contexto de uma política e diretrizes nacionais de educação. Necessidade de planejamento articulado entre os entes federados para a oferta de educação com qualidade social. Dimensão estratégica do processo de planejamento articulado na construção do Regime de Colaboração. Ações integradoras para a articulação e efetivação do Regime de Colaboração entre os entes federados. Consórcios e arranjos educacionais territoriais, verticais ou horizontais, descendentes e ascendentes, entre entes federados na efetivação do regime de colaboração.

FLÁVIA NOGUEIRA

A repartição de competências privativas e concorrentes está na base do federalismo brasileiro. Porém, mesmo sendo clara a responsabilidade do poder público na oferta e regulação do serviço educacional, não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas para o exercício comum de tais competências. Este fato, agravado pela organização descentralizada e segmentada, marcada pela fragilidade orçamentária, historicamente gerou desarticulação entre os sistemas, descontinuidade de políticas e fragmentação de programas. Tais problemas são especialmente visíveis no campo da educação básica, em função da obrigatoriedade e da consequente necessidade de universalização.

O Plano Nacional de Educação significa uma oportunidade de alinhamento de propósitos. Planos de Educação elaborados com foco no território onde vive o cidadão a quem o direito deve ser garantido pavimentam o caminho de regulamentação das normas de cooperação, para o desenvolvimento do regime de colaboração e para uma política sistêmica de Estado. Neste sentido, com a EC 59/2009, planos decenais com *status* constitucional assumiram caráter de política de Estado. Além de garantir maior perenidade às políticas, o Plano Nacional de Educação exige compromisso de todos os entes federativos com cada uma de suas metas, mesmo com o envolvimento diferenciado de cada esfera, em função das responsabilidades federativas de cada um. Para que este quadro se concretize, as políticas nacionais devem resguardar as capacidades já consolidadas nas redes e sistemas, além de serem capazes de identificar os investimentos necessários para desenvolvê-las onde não estão presentes. Este processo é fundamental para que todos realizem plenamente suas responsabilidades.

Neste contexto o Ministério da Educação deve aprimorar sua função supletiva, vinculando o financiamento às metas nacionais e às diferentes capacidades dos entes federativos. Por outro lado, para sua tarefa de coordenação federativa, deve enfrentar o desafio de estimular que as formas de colaboração sejam cada vez mais orgânicas, mesmo sem que os pactos federativos tenham sido suficientemente regulamentados. Trata-se de um processo de elevada complexidade, porque se vincula a mecanismos que sintetizam negociações e acordos entre as diferentes forças sociais presentes.

Para avançar neste campo, é importante que os planos tenham por eixo um padrão de qualidade a ser pactuado. Além disto, devem articular, de modo orgânico e operacional, os respectivos Planos Plurianuais (PPA), as Leis de Diretrizes Orçamentárias e os Plano de Ações Articuladas (*PAR*) no caso da educação básica. Devem ainda prever meios e processos para a articulação entre as diferentes políticas sociais: educação, saúde, assistência, sustentabilidade socioambiental, economia solidária, trabalho e renda, entre outras, com vistas a assegurar os direitos humanos, sociais, políticos e econômicos de cidadania a todo brasileiro.

Sendo o Plano Nacional o articulador do Sistema Nacional de Educação, o desafio é instituir o Sistema

com um processo participativo que ocupe a agenda do país. Acordos relacionados à sua finalidade, concepção, estrutura, gestão e elementos constitutivos, tais como currículo, valorização dos profissionais, padrão de qualidade, avaliação e financiamento irão desafiar a capacidade política da sociedade brasileira. Por fim - é importante lembrar - os limites de autonomia e os meios necessários à oferta educacional com qualidade devem ser adequados para a garantia da equidade, baseada na relação solidária entre os entes federativos em torno dos princípios constitucionais.

SALOMÃO BARROS XIMENES

A palestra tem como objetivo analisar as concepções relacionadas à repartição de competências e atribuições federativas para a garantia da educação básica no Brasil, abordando também o tema específico da responsabilidade. Será brevemente apresentado o quadro jurídico-institucional, nomeadamente o regime de cooperação interfederativa realmente existente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e da Lei do FUNDEB, complementados pelas interpretações do Conselho Nacional de Educação e, no nível do Executivo federal, pelos programas de políticas públicas. Em seguida, serão analisadas as principais concepções e contribuições presentes no documento-base da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014, avaliando-se em que medida respondem às lacunas identificadas na legislação e nas políticas públicas. Por fim, serão formuladas algumas proposições para discussão, no sentido de dar uma maior sistematicidade às questões apresentadas. O tema da responsabilidade educacional, muitas vezes confundido com o debate sobre atribuições e competências legislativas ou materiais, outras vezes limitado a enfoques excessivamente produtivistas, merecerá especial atenção. Entende-se que é necessário articular a discussão atualmente realizada no Congresso Nacional, com o objetivo de aprovar o que vem sendo denominada "Lei de Responsabilidade Educacional", a uma legislação de escopo significativamente mais amplo, que venha a regulamentar, na área da educação, o parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal , ou seja o regime específico de atribuições para a oferta e garantia do direito à educação no Brasil, abordando no mínimo: as bases do Sistema Nacional de Educação, estipulando a colaboração interfederativa obrigatória, com o objetivo de assegurar igualdade de condições materiais e gestão compartilhada entre poder público, trabalhadores, usuários e sociedade civil; criação de um fundo permanente de financiamento à educação básica, ancorado no Custo -Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e com um programa de elevação ao Custo-Aluno-Qualidade (CAQ); gestão democrática da unidades educacionais, com reconhecimento e respeito à diversidade de projetos pedagógicos; avaliação institucional ampla, que compreenda contexto socioeconômico, insumos, qualidade da proposta pedagógica, formação e condições de trabalho dos educadores e servidores da educação, gestão pedagógica e resultados educacionais; e um regime de responsabilidades, que possibilite exigir o cumprimento da lei e dos respectivos planos de educação. A questão de fundo que se coloca é saber quais reformas jurídico-institucionais são necessárias para assegurar, com igualdade, respeitado o regime federativo e a diversidade de projetos pedagógicos, a universalização do direito à educação básica pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referendada.

Colóquio 1.3 - Diretrizes e mecanismos de articulação entre planejamento normativo, estratégico e operacional no âmbito do Sistema Nacional de Educação em articulação com os sistemas de ensino.

Ementa - Articulação entre conceitos de sistema e de planejamento educacional (normativo e estratégico). Histórico da cultura institucional e da prática de planejamento na educação brasileira: concepção participativa e mobilizadora; estratégias de Análise das fragmentações nas responsabilidades federativas; condicionantes sociais e econômicos ao cumprimento do efetivo direito à educação. Superação da fragmentação e ruptura das ofertas de matrículas por esfera federativa; relação entre matrícula, evasão e desempenho dos estudantes da educação básica, profissional e superior. Estabelecimento de Indicadores abrangentes para o monitoramento público do efetivo direito à educação.

ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA

Os avanços legais obtidos nos últimos anos, com a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu uma ampla garantia ao direito à educação, e, mais recentemente, a Emenda Constitucional 59, de 11/11/2009, que estendeu a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, não encontraram, ainda, no domínio do financiamento e das políticas públicas seu necessário corolário.

A operacionalização de uma perspectiva equalizadora torna-se particularmente complexa em um Estado Federal, pois este se organiza para acomodar diferenças que seriam inconciliáveis no Estado Unitário. A federação surge ancorada na ideia de que os entes federados são diferentes e gozam de certo grau de autonomia. A questão que se coloca é qual o grau de diferenciação admissível.

Situar o direito à educação num estado federal implica admitir a diferenciação num contexto de busca da igualdade de tratamento por parte do Estado. O problema é que no Brasil a desigualdade mantém-se significativa, posto que a divisão dos recursos orçamentários, decorrente da estrutura tributária, não se altera.

O objetivo da apresentação será discutir em que medida essa tensão entre o federalismo, intrinsecamente desigual, e o direito à educação, intrinsecamente igualitarista, estão presentes nas disputas atuais e as possíveis formas de interagir com as mesmas, na perspectiva de construção de um Sistema Nacional de Educação.

ALESSANDRA GOTTI

A Constituição de 1988 foi um marco na história constitucional brasileira relativamente à inclusão do direito à educação como um direito fundamental. Somando-se às normas constitucionais, os tratados internacionais ratificados pelo Brasil em matéria de direitos sociais reforçam o dever do Estado de implementar progressivamente tais direitos, utilizando-se o máximo dos recursos disponíveis, proibindo-se retrocessos sobre os avanços conquistados.

Apesar desse instrumental jurídico, os dados, compilados a partir de resultados de 2011 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil, revelam que apenas 10,3% dos alunos brasileiros terminam o ensino médio sabendo o que deveriam em matemática. É um retrocesso em relação à medição anterior, realizada em 2009, quando 11% dos estudantes do 3º ano sabiam o esperado na disciplina. Em 2003, esse índice era de 12,8%.

Para lidar com esse cenário, além de mais recursos para a educação, da valorização do magistério e de uma educação alinhada ao século XXI, com um currículo próximo da realidade dos jovens e uma formação de qualidade dos professores, a solução passa necessariamente pela criação de uma cultura focada no monitoramento dos resultados atingidos pelos governantes na educação..

Uma das possíveis estratégias normativas para atacar esse ponto é a instituição de uma lei de responsabilidade educacional, como previsto no Plano Nacional de Educação (PL nº 8.035/2010), pautada pela garantia de educação

democrática e de qualidade como direito social inalienável. Com o uso de um indicador ou uma cesta de indicadores eleitos, uma vez constatada a inércia do gestor na educação, ou, pior, o retrocesso nos resultados atingidos quando comparados à gestão anterior, tal conduta poderia ser questionada e sancionada, com fundamento no fato de que é seu dever jurídico implementar políticas que conduzam progressivamente à plena realização dos direitos sociais.

Para concretizar uma educação de qualidade, verdadeira condição para o exercício do direito ao desenvolvimento, é imprescindível o planejamento da ação estatal. Como os recursos são escassos e há muito a ser feito, é fundamental a boa gestão pública, com priorização de recursos, delineamento de metas adequadas, implementação eficaz das políticas públicas e monitoramento de seus resultados por meio de indicadores.

À luz do ferramental jurídico existente, a constatação de que uma política pública é regressiva acarreta a presunção de sua invalidez, transferindo ao Estado o ônus de provar a razoabilidade e proporcionalidade da medida adotada. Vale dizer: diante desta situação, caberá ao Poder Público, para elidir a comentada invalidez de sua conduta, comprovar que priorizou recursos públicos para efetivar o direito à educação e que observou todos os parâmetros normativos necessários para garantir a ampliação do acesso e do padrão de qualidade na educação. Não comprovada a adequação da conduta do gestor, por meio dos parâmetros acima mencionados, é possível aferir que sua conduta, por violar norma constitucional e tratados internacionais, é um ato ilegal.

Muito embora o direito exista, é fundamental dotá-lo de garras e dentes. Nesse ponto, as ferramentas trazidas por uma lei de responsabilidade educacional poderiam vir, não apenas a criar mecanismos de incentivo, como a modular as consequências jurídicas resultantes da inércia e do retrocesso, contribuindo para o aperfeiçoamento da gestão das políticas públicas de educação.

MAURÍCIO FERNANDES PEREIRA

A multiplicidade de sistemas de ensino que emergiu da realidade jurídica criada pela Constituição da República promulgada em 1988 acena para a necessidade de buscar a articulação entre os conceitos de sistema e de planejamento educacional. Isto implica na hierarquização do planejamento educacional, para que os sistemas possam continuar existindo dentro do princípio da autonomia com colaboração. Em outras palavras: para que os sistemas possam existir conforme prevê o princípio federativo da autonomia, urge que haja um Plano Nacional de Educação que possa se colocar como referência para Estados e Municípios estruturarem os seus e continuarem exercendo sua autonomia.

Isto implica romper com uma prática de planejamentos desarticulados entre as diferentes esferas do poder federativo, buscando-se um ponto de equilíbrio que não se situe nem na fragmentação dos sistemas, como se sua autonomia constitucional significasse, por si, uma condição de desconexão com os demais, nem na centralização normativa e regulatória na União, o que significaria retornar a uma realidade pré-Constituição de 1988. Para que isto se efetive, é importante mobilizar a população, através dos movimentos sociais, sindicatos, empresas e demais organizações, para tornar a educação um problema de todos. Assim, a sociedade poderá assumir, por mecanismos da democracia direta, o controle da arrecadação dos recursos públicos de todas as esferas do poder federativo, bem como a aplicação responsável e consequente da parcela legalmente devida à educação.

Somente com a superação da confusão entre os conceitos de Nacional e Federal se consegue vencer a fragmentação e a ruptura da oferta de matrículas por esfera do poder federativo. Trata-se de conceber um Plano Nacional de Educação que subordine os demais planos de educação (os dos Estados e dos Municípios) e da estruturação de um Sistema Nacional de Educação, em cujo contexto os sistemas Federal, os Estaduais e os Municipais se organizem, em colaboração, para atender o direito da população à educação, observando-se critérios nacionais de qualidade na oferta da educação escolar, bem como de desempenho dos estudantes, tanto da educação básica, quanto da profissional e da superior.

LISETE R. G. ARELARO

A desejável existência e respectiva implantação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) exige que o processo de pactuação do mesmo preveja diretrizes fundamentais que deverão nortear as ações das diferentes esferas públicas.

Uma vez que não temos tradição de trabalho comum, coletivo e respeitoso entre as esferas públicas é fundamental que algumas providências sejam tomadas visando a promover este *animus* de atuação integrada.

No entanto, sabemos também que não é simples a implantação do SNE, não só pela caracterização de nossa República, que estabeleceu variados poderes e objetivos semelhantes entre as três esferas públicas, mas também pelo tamanho do Brasil, um país continente, com mais de 5.500 municípios e 190 milhões de habitantes.

Outra questão que interferirá no estabelecimento destes mecanismos comuns é a desigualdade existente ente as esferas públicas. Cerca de 70% dos mais de 5.500 municípios podem ser considerados pobres e muito pobres, por não arrecadarem recursos próprios, proporcionais às suas necessidades e, portanto, dependem da redistribuição de recursos da União. Por outro lado, cerca de 250 municípios somente agregam 75% da população brasileira e, por consequência, são responsáveis pelas políticas sociais para esse total de pessoas.

Em relação à Educação Básica, isso pressupõe que os sistemas estaduais e municipais de ensino, responsáveis por quase 90% do atendimento escolar no Brasil deste nível de ensino, e respeitadas suas autonomias, proponham, de forma planejada, a curto e médio prazo políticas e ações comuns que possam referendar e estimular o processo inicial de implantação do SNE.

Um dos mecanismos que poderá favorecer este processo é a elaboração de Planos Estaduais e Municipais que já tenham na dinâmica de sua produção, o trabalho coletivo e a combinação, entre vários municípios ou regiões, de opções de encaminhamentos pedagógico-educacionais comuns.

Um planejamento normativo devidamente discutido e negociado poderá gerar um leque de opções que facilitem a escolha pelos municípios e pela esfera estadual de políticas que contribuam para o avanço das primeiras decisões.

Isto não poderá significar, no entanto, qualquer tentativa de homogenização ou uniformização de propostas curriculares ou metodológicas, planos de carreira do magistério ou mesmo de gestão dos sistemas, pois isso levará ao rompimento das relações politico-organizativas das esferas públicas.

Há que se combater a tradição de o Governo Federal e alguns governos estaduais confundirem a indução de políticas e programas, por obrigatoriedade dos municípios ou estados, dependentes de seus recursos financeiros de cumprirem, ao pé da letra, suas determinações.

No entanto, com a Educação Superior a implantação do SNE poderá ser mais complexa, pois ao contrário da educação básica, onde a maioria da oferta de vagas é pública, neste nível de ensino, a maioria do atendimento é da iniciativa privada.

Com o crescimento exacerbado dos conglomerados educacionais de caráter mercadológicos, a implantação de critérios unificados de "padrão de qualidade" está longe de ser uma realidade. A melhor estratégia certamente será a de se começar a implantar um SNE com as redes públicas de educação superior que já possuem um padrão mínimo de qualidade, seja em relação à titulação de seus professores, à existência de jornadas de trabalho, bem como a exigência contratual de atuação no tripé da atuação acadêmica, qual seja, pesquisa, docência e extensão universitária.

Um sistema de acompanhamento e controle mais exigente, contínuo e de maior participação dos diferentes segmentos que atuam nas escolas, poderá se constituir em alternativa bem sucedida. O desmonte das Delegacias Regionais do MEC, em todo o país, sob a lógica de maior racionalidade central, é um dos fatores responsáveis pelo descontrole existente nas Instituições de Ensino Superior privadas.

Sabe-se que não bastam provas nacionais, nem avaliações "a distância" ou por eventuais visitas de grupos de professores escolhidos aleatoriamente, para a garantia de padrão de qualidade no cotidiano das unidades de ensino, mas um permanente acompanhamento e avaliação das atividades e do processo de gestão das mesmas.

São possibilidades e medidas que poderão, de forma modesta, mas realista, enfrentarmos a ousadia da construção de um SNE no Brasil.

Colóquio 1.4 - Sistema Nacional de Educação e o papel da União: Coordenação da política nacional, colaboração, ação supletiva, políticas compartilhadas e estabelecimento de diretrizes e normas gerais.

Ementa - Diretrizes nacionais e normas gerais de competência privativa da União: o Congresso Nacional, o MEC e o Conselho Nacional de Educação: suas funções legislativa, normativa e administrativa. Papel da União na elaboração e na articulação da política nacional de educação. Sistema Nacional de Educação e subsistemas nacionais de avaliação, desenvolvimento curricular, produção e disseminação de indicadores educacionais, planejamento e gestão e formação e valorização profissional. O lugar da educação na história do Estado brasileiro: articulação interministerial, fragmentação das responsabilidades educacionais, guerra fiscal e redução ou isenção de impostos e tributos na esfera federal. Conceito de articulação do sistema; diferença entre articulação, dependência, cooperação e colaboração.

DERMEVAL SAVIANI

Papel da União na Organização, Colaboração Federativa e Operação do Sistema Nacional de Educação

No tratamento do tema será abordada a organização do sistema nacional de educação, de forma unificada, em regime de colaboração com estados e municípios sob coordenação da União, tratando dos seguintes pontos:

Significado e implicações da forma unificada: discussão da diferença entre um sistema nacional que apenas articula os sistemas estaduais e municipais organizados previamente de forma autônoma e um sistema nacional organizado conjuntamente pela União, estados e municípios em regime de colaboração;

Significado e implicações do regime de colaboração entre os entes federados: competências legais de cada ente federativo e distribuição das responsabilidades de forma horizontal conforme os elementos constitutivos da estrutura do sistema (recursos financeiros, recursos materiais envolvendo a infraestrutura física e manutenção dos equipamentos, recursos humanos com destaque para o magistério) e não de forma vertical pelos níveis de ensino como ocorre atualmente;

Arquitetônica da organização do sistema considerando: a) sua estrutura (anatomia), abrangendo as bases de sustentação, a forma e o conteúdo do sistema; b) sua operação (fisiologia), ou seja, o funcionamento do sistema, aspecto que envolve a articulação com o Plano Nacional de Educação;

Conclusão: desafios e perspectivas da construção do sistema nacional de educação no Brasil com as características indicadas.

ERASTO FORTES MENDONÇA

O Sistema Nacional de Educação articulado é uma aspiração que remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932. Mas foi por meio da Emenda Constitucional nº 59 que o Artigo 214 da Constituição Federal consignou a sua existência legal, afirmando que a lei deverá estabelecer o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

A tarefa de construir o SNE deve levar em conta a partilha de responsabilidades entre os entes federativos, de maneira que o objetivo de manutenção do padrão de qualidade da educação para todos e todas seja compreendido como uma tarefa e um compromisso geral, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, superando ações fragmentadas e desarticuladas.

A denominação escolhida aponta para o rumo a que se destina o sistema, que não se diz Federal, mas Nacional. Se Federal fosse, estaria mais afeto às responsabilidades específicas da União. Ao se proclamar Nacional, o sistema pertence e representa toda a Nação. É nessa perspectiva que cabe a reflexão do papel que cabe à União num SNE articulado. Resta evidente que, além do papel de ação solidária juntos aos demais entes federativos, cabe à União um papel específico e peculiar, referente às suas competências

já consolidadas pela tradição e pelos marcos regulatórios jurídicos, em especial na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e nas normas emanadas pelo Conselho Nacional de Educação.

O SNE reporta-se a legislações e normas que não se caracterizam como instrumentos jurídicos de governos, mas do Estado nacional, inclusive porque a vigência desses marcos ultrapassa o período de um mandato governamental, ungindo-os de certa perenidade. Conduzida e inspirada por essa legislação, a União tem o papel de conceber e induzir uma política nacional de educação.

Do Conselho Nacional de Educação (CNE), na condição de órgão normativo e deliberativo do SNE espera-se a emanação de regras para o funcionamento do sistema e a deliberação sobre contenciosos que envolvam elementos que o constituem, inclusive como instância recursal sobre decisões do próprio governo por meio de seus órgãos e agentes. Por isso, o CNE deve ser compreendido como órgão de Estado e não como instância governamental. Em parte essa natureza é amparada por mandatos dos seus membros, mas, na concepção em vigor desse órgão colegiado, resta ainda considerar a necessidade de sua autonomia administrativa, financeira e de gestão, uma vez que um órgão de Estado não deve estar submetido à dependência volitiva de governos para o seu adequado funcionamento. Pela mesma razão, há que ser superada, igualmente, a imposição legal vigente de homologação monocrática ministerial para as deliberações tomadas por suas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, bem como pelo Conselho Pleno.

BINHO MARQUES

(A partir de texto escrito por um grupo de pessoas[36] que, a pedido da SASE/MEC se dispôs a propor os primeiros acordos em linhas gerais sobre o SNE, para estimular discussões em todo o país. Para o texto completo acesse http://pne.mec.gov.br/pdf/sase_mec.pdf).

O Brasil é uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e Distrito Federal, com autonomia dos entes membros da União e o resguardo de competências que lhes são próprias. Ao se estruturar como tal, a Constituição o fez sob o *princípio da cooperação entre os entes federativos*, consoante o Parágrafo Único do Artigo 23, e do *Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino*, conforme o Artigo 211.

Muitos avanços foram alcançados nas últimas décadas no campo educacional, como a ampliação do acesso e melhoria na qualidade do serviço público ofertado. Tais avanços decorrem de alterações legais, novos marcos no financiamento, qualificação da gestão e compromisso social de expressiva parcela da sociedade. Entre os avanços está a EC 59/2009, que garante a inserção do Sistema Nacional de Educação (SNE) no corpo constitucional. Assim, nas palavras do Prof. Carlos Jamil Cury, *o Sistema Nacional de Educação já é.* Mas... eis ainda a questão: *em que ele consiste?*

A consistência de um Sistema Nacional de Educação decorrerá do *direito à educação e do dever do Estado* efetivados, seja naquilo que é *nacional,* seja no que é próprio do regime autonômico *federativo,* inclusive no respeito às diversidades culturais. A presença dos adjetivos *comum, básico* e mínimo na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional colabora, do ponto de vista conceitual e da legislação, para a articulação entre o nacional e o local. Este *comum, básico* e mínimo, de um lado, evitam a dispersão e, de outro, efetivam a articulação do uno e do múltiplo por meio de uma ação organizada e permanente do Estado Nacional.

As funções de coordenação e de articulação do Estado Nacional, em seu movimento conjunto de conexão entre os vários entes, só se realizam caso haja um foro formulador a fim de se obter uma sincronia interna, evitando-se antinomias entre os sistemas. Este foro é a União, que tem no Ministério da Educação seu órgão de coordenação e, em um renovado Conselho Nacional, o seu eixo normativo. Este foro, dentro do Estado Democrático de Direito e Republicano, não é o centro de um poder hierárquico. Ao contrário, ele é um lugar em que os vários poderes autônomos pactuam uma descentralização qualificada pela ação coordenada própria do regime de colaboração.

Um reexame da LDB realçará a natureza de um SNE,

36 Carlos Augusto Abicalil; Carlos Roberto Jamil Cury; Luiz Fernandes Dourado e Romualdo Portela (convidados externos); Maria Beatriz Luce, Binho Marques e Flávia Nogueira (Ministério da Educação)

e a regulamentação do Artigo 23 concretizará as normas de cooperação capazes de dar sustentação ao projeto que se desenhou. Em ambos os casos (regulamentação do Artigo 23 e reexame da LDB) é imprescindível reforçar os papeis de coordenação política, suplementação e redistribuição da União com relação aos Estados e Municípios e também dos Estados com relação aos seus próprios Municípios, considerada a real situação de cada qual. A grande tarefa nacional e desafio histórico é dar consistência ao SNE para a garantia do direito constitucional.

Colóquio 1.5 - Responsabilidades, competências e colaboração no acompanhamento e avaliação dos Planos Decenais de Educação: Papel do Parlamento, Conselhos e Fóruns de Educação.

Ementa - Principais fragilidades atuais no processo de implementação dos planos decenais (nacional, estaduais, distrital e municipais). Papéis próprios do Parlamento, do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação na definição de normas, metodologias e indicadores para o acompanhamento contínuo e avaliação periódica do alcance das metas. O Plano Nacional de Educação e os planos decenais: avaliação, histórico, vigência e perspectivas futuras, posicionamentos dos poderes legislativo, executivo e judiciário. Processos (legais e administrativos) de ajustes das metas e estratégias aos dados da realidade, com base nos resultados da avaliação. Acompanhamento dos programas de governo (quatro esferas) para efetivação das estratégias de realização das metas. Mecanismos de controle social e indicadores nacionais, estaduais e municipais para o acompanhamento e avaliação dos planos decenais (PNE, PEEs e PMEs).

MARIA TERESA LEITÃO DE MELO

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) instituído pela Lei nº 13.005 de junho de 2014, representou um importante avanço na democracia brasileira, pois além se constituir como uma política de Estado marca uma reconfiguração das relações entre Estado e sociedade e consolida a participação e o controle social como direito, ao determinar o monitoramento contínuo, avaliações periódicas, análises e proposições de políticas públicas pela União, Poder Legislativo e sociedade civil.

Com efeito, a lei que aprovou o PNE determina que as instâncias competentes para esse acompanhamento serão o Ministério da Educação, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação. E compete a essas instâncias divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações; analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. Importante destacar, que a lei estabelece a periodicidade das avaliações do PNE em pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais.

Ainda no corpo da Lei, há previsão legal para que Estados, o Distrito Federal e os Municípios façam a readequação das suas políticas com ampla participação da sociedade civil no qual, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino e elaborar

seus correspondentes planos de educação. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE e serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Em relação às Metas e Estratégias do PNE, também há previsão legal sobre as competências e responsabilidades dos Conselhos, Fóruns e o Parlamento. No que diz respeito à universalização do ensino fundamental e à universalização do ensino médio; a implementação de diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. Como também, incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação. Em relação à ampliação do investimento público em educação pública e à definição do CAQ, a lei fortalece os mecanismos e os instrumentos que assegurem a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência, a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e a participação das instituições educacionais citadas na lei.

Observa-se, portanto, que a legislação educacional em vigor define que a responsabilidade pelo acompanhamento e avaliação do PNE se dará entre várias instituições. Os papéis do MEC, do CNE, das comissões de educação da Câmara, do Senado Federal e dos Fóruns de Educação são, simultaneamente, concorrentes e complementares e garantem que a avaliação e o acompanhamento do Plano Nacional de Educação deve partir necessariamente de várias perspectivas e concepções, que envolvem a sociedade política e a sociedade civil.

Os desafios para consolidar esses processos de participação no campo educacional, envolvem o contexto bem amplo de aprofundamento da democracia brasileira e de disputa do próprio conceito de participação social na sociedade, em um momento da nossa História, no qual se delineam com clareza as diferentes e divergentes concepções acerca da participação social, da democracia e de projeto de Estado e Nação.

JOÃO ANTONIO CABRAL DE MONLEVADE

Na perspectiva de um sistema nacional de educação articulado entre os entes federados, torna-se fundamental reforçar o acompanhamento e a avaliação não somente do Plano Nacional de Educação, mas também dos Planos Decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Além da perspectiva de totalidade, levada à radicalidade pelo caráter sistêmico que se quer imprimir à educação por meio dos planos, a teor do art. 214 da Constituição, um dado da conjuntura reforça esta exigência: o fracasso da implantação da Lei nº 10.172, de 2001, que semeou ausências, discrepâncias e assincronias no conjunto dos Planos Estaduais e Municipais dela derivados. Daí a necessidade imperiosa de convocar todos os atores dos sistemas de ensino na missão de acompanhar a elaboração e implementação dos planos, bem como de avaliar suas metas e ações.

Ao Congresso Nacional, às Assembléias Estaduais e às Câmaras Municipais caberão duas principais tarefas: zelar pela contínua adaptação dos Planos e das leis subnacionais às mudanças legislativas e fiscalizar o alcance gradativo de suas metas.

Um exemplo marcante é acompanhar o cumprimento da educação obrigatória, que, de primeiro de janeiro de 2016 em diante, se estenderá dos quatro aos dezessete anos. Esse novo mandato constitucional implica novas proposições legislativas nos Parlamentos, inclusive em disposições fiscais e orçamentárias, e novas ações fiscalizadoras junto aos sistemas e unidades de ensino.

Ao Conselho Nacional e aos conselhos estaduais e municipais cabe uma atenção especial, tanto na ação

normativa que se relaciona com diretrizes, objetivos, metas, estratégias e ações dos Planos, quanto no papel de avaliação da oferta pública e privada, de assessoramento aos gestores, de indução de ações que garantam a prevalência dos princípios da educação elencados no art. 206 da Constituição, principalmente no que tange à universalização do acesso, à qualidade da aprendizagem, à gestão democrática, à valorização dos profissionais e à relação entre educação e práticas econômicas e sociais.

O Fórum Nacional, cujo papel de alavancar o sistema nacional e o PNE já é reconhecido, e os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação são importantes para "forçar" a elaboração e aprovação dos Planos. Mais ainda para garantir a efetivação de suas metas, estratégias e ações. A presença de representantes legítimos e ativos da sociedade civil nos Fóruns – que soma a força de interesses próprios e concretos – confere poder na ação de acompanhamento e avaliação. Talvez esses coletivos sejam os únicos capazes de construir de verdade o sistema nacional de educação e planos decenais articulados, uma vez que os setores organizados, presentes nos Fóruns, já têm, em sua maioria, uma estrutura nacional, verticalizada e presente, concreta ou virtualmente, em todo o País. Resta saber como se comportarão os detentores dos interesses do capital e de seus representantes nos sistemas de ensino e até onde é possível uma convivência deles em colaboração com a educação pública e gratuita.

SILVINIA PEREIRA DE SOUSA PIRES

A proposta que apresentamos implica em repensar a organização e gestão da educação, propondo uma articulação entre os organismos educacionais, gestores, legislativo e controle social, pautado na legislação brasileira, numa perspectiva de colocar em prática o regime de colaboração na construção, acompanhamento e avaliação dos planos decenais de educação, para ajudar a vencer os desafios que dificultam a plena qualidade de educação.

O art. 205 da Constituição Federal, aponta para a organização e regulação da educação nacional, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

As políticas educacionais geralmente são organizadas pelo executivo, através da secretaria de educação com as orientações do conselho de educação. Esta organização representa em parte os anseios da população. No entanto, hoje a educação brasileira requer uma profunda reflexão sobre vários olhares e responsabilidades. Para isso, é preciso estabelecer, acompanhar, colaborar com os planos decenais, e esse papel se faz imprescindível com a constituição de fóruns permanentes de educação nas três esferas: Nacional, Estadual e Municipal, que objetiva dialogar com todos representantes operantes comprometidos com a educação.

Os fóruns de educação têm na sua constituição uma abrangência de vários atores que debatem a educação, observando suas peculiaridades locais e regionais, porém sempre fazendo a leitura da realidade nacional, pautada na legislação e na sua aplicabilidade.

Os desafios dos fóruns de educação é refletir e acompanhar as metas, estratégias e ações dos planos de educação, focando assim, em iniciativas de mobilização, elaboração de planos de educação que possam se efetivar na concretização de uma educação inovadora e de qualidade. Para isso, o papel dos atores que constituem o fórum é fundamental.

Para garantir o direito à educação, focado nos planos educacionais, são necessários ações articuladas entre a proposição e materialização de políticas públicas, bem como ações de planejamento sistêmico, com vista a assegurar os direitos humanos sociais, políticos e econômicos de cidadania para toda a população brasileira, que exigirá um grande esforço coletivo na consolidação de uma política educacional de estado.

Colóquio 1.6 - Sistema Nacional, planejamento e gestão da educação: Planos Plurianuais e Planos de Ações Articuladas na execução dos Planos Decenais de Educação.

Ementa - O novo PNE e as contribuições advindas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das ações educacionais exitosas dos governos estaduais, do Distrito Federal e municipais. Importância dos indicadores educacionais no planejamento plurianual (dos entes federados) articulado e na gestão educacional. Efetividade das estratégias de descentralização de ônus e bônus (responsabilidades e recursos), suas implicações na educação escolar. Estratégias de enfrentamento ao autoritarismo no planejamento e na gestão educacional. Participação responsável de agentes sociais: co-responsabilização, cooperação e colaboração no planejamento (PNE/PPAs, PDE/PARs, PEEs, PMEs, PDEs/Escola e PTAs) e execução de políticas educacionais nacionais, estaduais, municipais e escolares.

LUCILEIDE DIAS DOS SANTOS ARAGÃO

Nos últimos anos o planejamento educacional no Brasil tem se pautado no diagnóstico situacional, bem como procurado inserir a participação social no estabelecimento de metas e objetivos. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previa que no período dos dez anos da sua vigência fossem implementadas ações educacionais que garantissem resultados significativos, a fim de corrigir as desigualdades sociais. A Constituição federal de 1988, em seu artigo 214, estabelece que o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, visando articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

Nesse contexto, de planejamento a médio prazo, considerando objetivos, metas e estratégias dispostas no Plano Decenal de Educação, surge em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, composto de um conjunto de programas voltados para a melhoria da qualidade da educação pública e a redução de desigualdades educacionais. Paralelamente, surge também o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei 6.094, de 24 de abril de 2007, que em suas 28 diretrizes para melhoria do ensino nacional busca tanto a formalização do regime de colaboração entre a União, Distrito Federal, Estados e Municípios, como a mobilização da sociedade no sentido de colaborar com a melhoria da qualidade educacional.

Para cumprimento das metas estabelecidas no Compromisso Todos pela Educação foi criado, pelo Ministério da Educação, o Plano de Ações Articuladas – PAR, com o objetivo de fortalecer as políticas públicas da educação básica como um instrumento de planejamento estratégico onde, através do diagnóstico da situação educacional local, os estados e municípios elencam ações dentro da política nacional a serem executadas no período de quatro anos, a exemplo do plano plurianual. O PAR, então, na medida em que propõe uma ação conjunta dos diversos segmentos que compõe o seu comitê local do compromisso, traz uma mudança significativa no modo de gerir a educação pública brasileira na busca de efetivar o regime de colaboração entre os entes federados, uma vez que estabelece competências e responsabilidades na execução das ações, propondo a participação da sociedade civil, tanto na elaboração do Plano quanto no acompanhamento da execução e avaliação do alcance das metas planejadas, consolidando o regime de colaboração previsto no artigo 211 da Constituição Federal de 1988.

GERALDO GROSSI JUNIOR

A constituição do Sistema Nacional de Educação pressupõe a existência de objetivos comuns para toda a nação.
A Educação é direito social de cada cidadão estabelecido pelo art. 6º da Constituição Federal de 1988.
Para a garantia deste direito de forma equânime é necessário um Planejamento Educacional Nacional que possa assegurar a todos a formação necessária para o exercício de sua cidadania.
A cultura de planejamento educacional no Brasil ainda é muito incipiente. Em toda nossa história se restringiu a aprovação de apenas dois Planos Nacionais de Educação, mas que tiveram sérios problemas para sua execução.
Um forte componente que colaborou para que vários dos objetivos e metas do PNE 2001 a 2011 não fossem atingidos foi o veto aos itens do financiamento.
A maioria dos entes federativos brasileiros não possuem seus Planos de Educação.
Um exercício recente do governo federal para auxiliar na gestão da educação foi a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se de um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, sendo sua prioridade a Educação Básica. Por meio dele os Estados, Distrito Federal e os Municípios podem perceber sua realidade local e projetar suas metas para os anos seguintes.
Contudo a ideia de Planos Decenais de Educação só passa a ter força legal a partir da Emenda Constitucional 59/2009.
O simples fato de se instituir o Plano Decenal de Educação não é suficiente para a melhoria da Educação.
O monitoramento e avaliação na sua implementação são fundamentais para redimensionar as ações visando o atingimento das metas proposta.
A elaboração, implantação, implementação, monitoramento e avaliação dos poucos Planos Decenais de Educação existentes não tem sido uma prática dos gestores educacionais brasileiros. E a questão se torna ainda mais complexa se considerarmos que estes gestores nem sempre dominam os conhecimentos necessários sobre os instrumentos legais de financiamento.
A Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), a Lei Orçamentaria Anual (LOA), o Planejamento Plurianual (PPA), o Planejamento de Trabalho Anual (PTA) são, de modo geral, instrumentos desconhecidos da comunidade escolar.
E a prática já demonstrou que a desvinculação destes instrumentos de financiamento com o Plano Decenal de Educação é um equívoco pois compromete a sua não execução.
Outro elemento importante a ser considerado na elaboração e avaliação dos Planos Decenais de Educação é a participação de toda a sociedade presente no território de abrangência do plano.
É fundamental que o planejamento tenha a participação responsável de todos os atores envolvidos, para assim determinar a co-responsabilidade de cada um no atingimento das metas do Plano Decenal de Educação.
Esta participação deve ser efetiva para que dessa forma consiga estabelecer estratégias para enfrentar o autoritarismo no planejamento e na própria gestão escolar.
A implantação do Sistema Nacional de Educação passa pelo estabelecimento de metas comuns a nação por meio da elaboração de Planos Decenais de Educação em nível Municipal, Estadual, Distrital e Nacional.
Uma vez conhecido onde queremos chegar na Educação Brasileira nos próximos dez anos, precisamos repensar qual o Pacto Federativo (responsabilidades e recursos) necessário para a efetivação deste processo.

Colóquio 1.7 - Setor privado e educação: Função social, participação, regulação e controle social.

Ementa - Base legal da oferta da educação pelo setor privado. Liberdade de ensino e a garantia do Estado ao direito universal de acesso à educação de qualidade. Controle social da educação privada. Instâncias de decisões coletivas no setor privado: grêmios, diretórios/centros acadêmicos, diretório central dos estudantes, associação de pais, sindicatos de trabalhadores; controle legal e regulação do setor privado. Papel do estado no credenciamento de instituições de ensino, na autorização e de reconhecimento de cursos, na regulação e supervisão da oferta de educação pelo setor privado (nas modalidades presencial e a distância). O financiamento público da educação privada e o financiamento privado da educação pública. Controle social e regulação da gestão privada da educação pública. Regulação das PPPs no campo educacional e empresas estrangeiras na oferta educativa.

MADALENA GUASCO PEIXOTO

A educação privada no Brasil não é um direito democrático, ao contrário, com as dificuldades históricas que o Brasil acumula não constituímos, ainda, um sistema público de educação de qualidade e universalizado. Por esse motivo, o setor privado coloca-se como alternativa necessária.

O setor privado ocupa enorme espaço no oferecimento do bem público educacional. Historicamente, o seu papel vem aumentando, estabelecendo, com o Estado brasileiro, uma relação política na qual disputa, com o setor público, recursos públicos para a educação, recebendo, cada vez mais, volumosos recursos para manter a sua atuação mercantil.

A constituição brasileira determina que somente as instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias podem receber verbas públicas. No entanto, tem sido cada vez maior o aporte de dinheiro público, por meio de várias rubricas, para o setor privado mercantil, inclusive o de capital aberto.

A constituição brasileira permite, por intermédio do artigo 209, a liberdade de atuação mercantil na área educacional, exigindo, entretanto, que o setor respeite as leis nacionais de educação. O setor privado, diante dessa exigência constitucional, atua para impedir que a regulação coloque para o setor as mesmas exigências que são feitas para a educação pública, ficando de fora, por exemplo, a gestão democrática, o padrão de qualidade único, o plano de carreira para os profissionais da educação.

No Brasil, a luta por um sistema nacional de educação é antiga, desde a constituição de 1946 que se coloca a necessidade de um sistema nacional de educação. A não existência desse sistema deu-se, principalmente, pelo fato de o regime federativo não conseguir articular, em um sistema único, o direito democrático à educação, articulando os entes federados e seus respectivos sistemas por meio de objetivos comuns expressos no princípio nacional do desenvolvimento da educação brasileira em todos os níveis e modalidades.

A constituição de um sistema articulado de educação foi prejudicada pelo fato de o Brasil, em sua história republicana, ter tido poucos períodos de democracia - fator fundamental para o fortalecimento do debate educacional e de um projeto democrático de educação.

O Brasil é um país continental que constituiu um sistema federativo ainda frágil e com grandes distorções. É um sistema federativo que delega, por exemplo, para os entes mais frágeis da federação, os municípios, a tarefa maior no campo educacional. Além disso, o sistema federativo Brasileiro ainda não resolveu questões como a da equidade entre os entes federados frente às obrigações educacionais e o correspondente financiamento público advindo dos impostos e outras formas de contribuição.

No caso do Brasil, como até hoje o regime de cooperação recíproca não foi regulamentado por lei complementar, como manda a Constituição, temos uma situação centrípeta, na qual a relação entre os entes federados frente às leis nacionais é frágil. Isso, dentre outros fatores, tem trazido dificuldades para o desenvolvimento de uma educação nacional de qualidade.

Hoje, acumulamos a unidade necessária para colocar, como tarefa, a criação de um Sistema Nacional de Educação. A 1ª Conferência Nacional deliberou por essa tarefa política, e a 2ª Conferência, a qual este texto referencia, passou por esse debate nos municípios e estados, tratando da educação nacional em todos os eixos, já tendo como princípio a criação do regime de colaboração e o Sistema Nacional de Educação.

A constituição brasileira permite que o setor privado atue na educação e determina, também, que educação é um direito. Assim sendo, a atuação do setor privado está condicionada às leis nacionais. O Sistema Nacional de Educação constituir-se-á como uma lei maior do Estado Brasileiro, cujo objetivo será fortalecer a educação como um direito e bem público. Desta forma, o Sistema Nacional de Educação englobará a educação pública e privada que deverão ter as mesmas exigências e os mesmos princípios nacionais.

CARMEN LUIZA DA SILVA

A iniciativa privada promove a oferta de serviços educacionais conforme é garantido pela constituição brasileira em seu artigo 209. De 1988 até os dias de hoje as leis foram sendo aperfeiçoadas e novos modelos de instituições de ensino surgem, com diferentes nomenclaturas e naturezas jurídicas. O setor privado de educação que antes obedecia aos princípios dispostos na lei 5.540/68 sofre profundas alterações a partir da LDB/1996 e da promulgação do novo código civil, cujas limitações às modalidades de associações passam a permitir a existência de entidades lucrativas no setor. Estatutariamente as instituições de ensino constituem suas instâncias deliberativas, normativas e gestoras respondendo às diretrizes democráticas, por meio de conselhos e estruturas próprias para a gestão com vistas à sustentabilidade e à qualidade da oferta de serviços educacionais. Ainda sob a égide constitucional exarada no artigo 209, cabe ao Poder Público a autorização e a avaliação da qualidade e às instituições de ensino, o cumprimento das normas gerais da educação nacional por ele instituídas. Tais normas seguiram, após a publicação da LDB, dois diferentes caminhos ideológicos, o primeiro de cunho neoliberal que promoveu a expansão da oferta do ensino pelo setor privado atendidas as necessidades do mercado e, a segunda de viés socialista que buscou regular o ensino privado por meio de procedimentos de avaliação que garantissem a qualidade da oferta e o acesso ao maior número de pessoas aos diferentes níveis educacionais. A avaliação institucional ganha força no ensino superior após a promulgação da lei 10.861/2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e articula a avaliação do desempenho do estudante (ENADE), a autoavaliação institucional e a avaliação "in loco" feita por avaliadores capacitados pelo Ministério da Educação. Neste cenário novas políticas públicas possibilitaram o acesso ao ensino superior de milhões de brasileiros de baixa renda, nos bancos das escolas particulares. O PROUNI e o FIES são exemplos de financiamentos públicos para estudantes em instituições privadas de ensino superior, cujos números permitiram ampliar o acesso e a permanência de estudantes neste segmento.

Palavras chave: educação privada, controle social, financiamento, Estado

JOSÉ CARLOS MENDES MANZANO

Os seguintes itens do documento de propostas de ementas dos colóquios estarão contemplados: a base legal da oferta da educação pelo setor privado e o papel do estado no controle legal e na regulação do setor privado.

<u>I – Algumas notícias históricas:</u> a Constituição de 1937 dispôs que "a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares."; a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estabeleceu que "(...) as pessoas naturais e as pessoas jurídicas de direito privado, que mantenham estabelecimento de ensino secundário, são consideradas como no desempenho de função de caráter público. Cabem-lhes em matéria educativa os deveres e responsabilidades inerentes

ao serviço público."; a Constituição de 1946 dispôs que o "ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem."; a Lei n.º 5.692, de 1971, dispôs que o "ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular."

II – Normas em vigor: A Constituição de 1988 dispõe que o "ensino será ministrado com base no "(...) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; além disso, que o "ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público". A LDB por sua vez prevê a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e afirma que o "ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino e autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público."

III – Questões para debate:

1. O que mudou na relação entre o poder público e a iniciativa privada?
2. Qual é o limite para a ação do poder público?
3. Qual é a avaliação que a iniciativa privada faz da ação do poder público?
4. Quais sas consequências para o ensino da função reguladora do poder público?

THEREZA ADRIÃO

O colóquio tem por objetivo refletir, da perspectiva do direito à educação e considerando os resultados da CONAE 2010, sobre as conseqüências para a efetivação desse direito da tendência observada no campo educacional de ampliação da e inovação na "simbiose" entre as esferas pública e privadas (lucrativas e não lucrativas) por meio da implantação de " parcerias" que incidem diretamente sobre os formatos de gestão e de oferta da educação pública.

O primeiro caso integra perspectiva, tratada na literatura, como privatização exógena e o segundo consistiria na perspectiva de privatização endógena.

Com mais destaque indica-se a necessidade do PNE considerar mecanismos de regulação à atuação do setor privado de base empresarial, o qual alçado a protagonista da melhoria da educação nacional reivindica o subsídio público a escolas privadas ou ainda transferência da *gestão* da escola pública para o setor privado, seja por meio de parecerias público-privado, seja por meio do estabelecimento de parcerias via contratos de gestão.

Colóquio 1.8 - Regime de colaboração entre os sistemas de ensino e organização da educação nacional.

Ementa - Base legal da oferta da educação pelo setor privado. Liberdade de ensino e a garantia do Estado ao direito universal de acesso à educação de qualidade. Controle social da educação privada. Instâncias de decisões coletivas no setor privado: grêmios, diretórios/centros acadêmicos, diretório central dos estudantes, associação de pais, sindicatos de trabalhadores; controle legal e regulação do setor privado. Papel do estado no credenciamento de instituições de ensino, na autorização e de reconhecimento de cursos, na regulação e supervisão da oferta de educação pelo setor privado (nas modalidades presencial e a distância). O financiamento público da educação privada e o financiamento privado da educação pública. Controle social e regulação da gestão privada da educação pública. Regulação das PPPs no campo educacional e empresas estrangeiras na oferta educativa.

CÉLIA MARIA VILELA TAVARES

Para que possamos ter, efetivamente, um Sistema Nacional de Educação, é preciso garantir por meio de lei complementar o regime de colaboração nos termos do § único do artigo 23 da CF/1988. Nas atribuições de cada ente federado deverá ser definida a função redistributiva e supletiva da União de forma assegurar a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao DF e aos municípios. O padrão mínimo de qualidade deve ter como referência o CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial-, conforme o inciso IX do artigo 4º da LDB e Resolução 08/2010 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

O Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino está consagrado nas normas constitucionais sobre universalização do ensino. No § 4º da Emenda Constitucional 14 está consignado: "*Na organização dos sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.*" O grande desafio é fazer com que esse regime de colaboração se concretize. Como ainda não existe a regulamentação deste preceito constitucional o que se vê são parcerias pontuais que estabelecem o repasse de recursos para estados e municípios para a viabilização de programas e projetos de governos. Este modelo é reproduzido pelos estados na relação com os municípios. Segundo a LDB os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o DF atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. Com a EC 59/2009 o ensino obrigatório, a partir de 2016, passa a ser dos 4 aos 17 anos, compreendendo a idade correspondente segunda etapa da educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio. Qual a responsabilidade da União na oferta do ensino obrigatório? A mesma norma que instituiu a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, também determinou que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios definirão formas de colaboração para garantir a universalização do ensino obrigatório. Desta forma, fica estabelecida a corresponsabilidade dos estados e da União para com a oferta da educação infantil, bem como a corresponsabilidade da União para com a oferta do ensino médio. Quando se verifica a organização do sistema tributário e a destinação do maior montante da arrecadação é significativa a desigualdade configurada na grande concentração de recursos nas mãos da União 57%, ficando os estados e o DF com 25% e os municípios com 18%. Igual distorção se apresenta quando temos os percentuais de investimento na educação: a União investe 20%, os estados e DF 41% e os municípios 39%. Estes números apontam para a urgência da discussão e implantação de uma justiça tributária no país, sobretudo, exigem que sejam estabelecidas normas de responsabilidade educacional que considere o regime de colaboração como referência de competências e definam os meios de verificação das atribuições legais,

bem como as sanções para o descumprimento de determinações que impedem o direito à educação. Em meio a essas disparidades tributárias que concentram recursos no poder central, faz-se urgente a definição jurídica da função redistributiva e supletiva da União.

Nesta discussão é preciso fortalecer o papel dos órgãos de coordenação e de normatização da educação. Os conselhos sociais, enquanto colegiados, devem ser compostos por ampla representação social e dispor de autonomia administrativa e financeira para que cumpram, a contento, a função normativa, deliberativa, consultiva e fiscalizadora de cada um deles, conforme atribuição definida em lei. O papel normativo dos Conselhos de Educação que se materializa na interpretação das leis, presentes nos pareceres e resoluções que emitem, precisa ser fortalecido, enquanto instância do Sistema Nacional de Educação. Na articulação das políticas de educação é necessário ressaltar, também, a importância dos fóruns: o Fórum Nacional de Educação, os Fóruns Estaduais e Fóruns Municipais.

Esperamos que a lei do Plano Nacional de Educação defina - além das diretrizes, metas e estratégias da Educação Nacional - o prazo para que os nossos legisladores aprovem o Regime de Colaboração em, no máximo, dois anos a partir da vigência do PNE. A aprovação desta lei é de fundamental importância para o cumprimento das obrigações que cada ente federado assumirá diante das metas estabelecidas. Além disso, espera-se a instituição periódica de conferências de educação (nacional, estaduais, distrital e municipal) enquanto instâncias de proposição e deliberação coletiva da educação, garantindo maior organicidade dos sistemas de ensino rumo ao estabelecimento, em um futuro próximo, de um Sistema Único de Educação.

Colóquio 1.9 - Abordagem sistêmica da educação, autonomia universitária e a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Ementa - Visão sistêmica da educação nacional: articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades e entre os sistemas de ensino. Autonomia das escolas públicas: limites e responsabilidades. Regulamentação da autonomia universitária: bases deliberativas da gestão do ensino superior; conselhos superiores; colegiado de cursos; participação estudantil e dos trabalhadores da educação superior. Fundamentos e práticas da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Financiamento e qualidade da extensão, ensino e pesquisa universitária.

ZULEIDE ARAÚJO TEIXEIRA

A educação superior no Brasil está definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, como um dos dois segmentos importantes na organização da educação brasileira. Este nível de ensino é oferecido por instituições privadas bem como por Instituições de Ensino Superior Federais - IES, ambas instâncias fazem parte do sistema federal de educação e devem estar alinhadas às políticas de regulação e avaliação definidas por esse sistema.

Em 2011 tínhamos o seguinte quadro de matrícula;

Educação Superior (ES)	Graduação presencial	5.746.762
	Graduação a distância	992.927
	Cursos sequenciais presenciais	25.716
	Cursos sequenciais a distância	135
	TOTAL (ES)	6.765.540

Dados do INEP/MEC- 2011

Nos últimos 14 anos houve um crescimento geral de atendimento de pessoas que frequentam ou já concluíram o ensino superior de graduação na faixa etária desejável em todo o país (18 a 24 anos de idade). Outro problema que carece ser debatido é a assimetria visível entre as diversas regiões brasileiras. As regiões Norte e Nordeste tiveram em 2011, um percentual de 11,6% pessoas de 18 a 24 anos, portanto abaixo da média do país (17,6%). As demais regiões apresentaram cerca de cinco pontos percentuais a mais que a média nacional, com destaque para região Centro -Oeste cujo percentual foi de 23,9%.

Educação superior deve ser reconhecida como um bem público social e um direito humano universal, daí a expansão e universalização terá de ser realizada sob a perspectiva da equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade, transformando-se numa meta que considere as bases para a garantia de autonomia das IES, em conformidade com a legislação em vigor. Neste sentido prioritariamente inclui-se a necessidade de democratizar o acesso e a permanência no ensino superior dos segmentos menos favorecidos da sociedade.

Vivendo a chamada era do conhecimento, o ensino superior, seja trabalhando o conhecimento geral, ou o conhecimento tecnológico, deverá garantir sua autonomia (Art,. 207/CF), com base no sua função de integralizar o ensino, a pesquisa e a extensão, agasalhada por uma gestão democrática, visando a indissociabilidade dessas três linhas de processo formativo.

REMI CASTIONE

Uma Lei para o exercício da autonomia plena das universidades e institutos federais

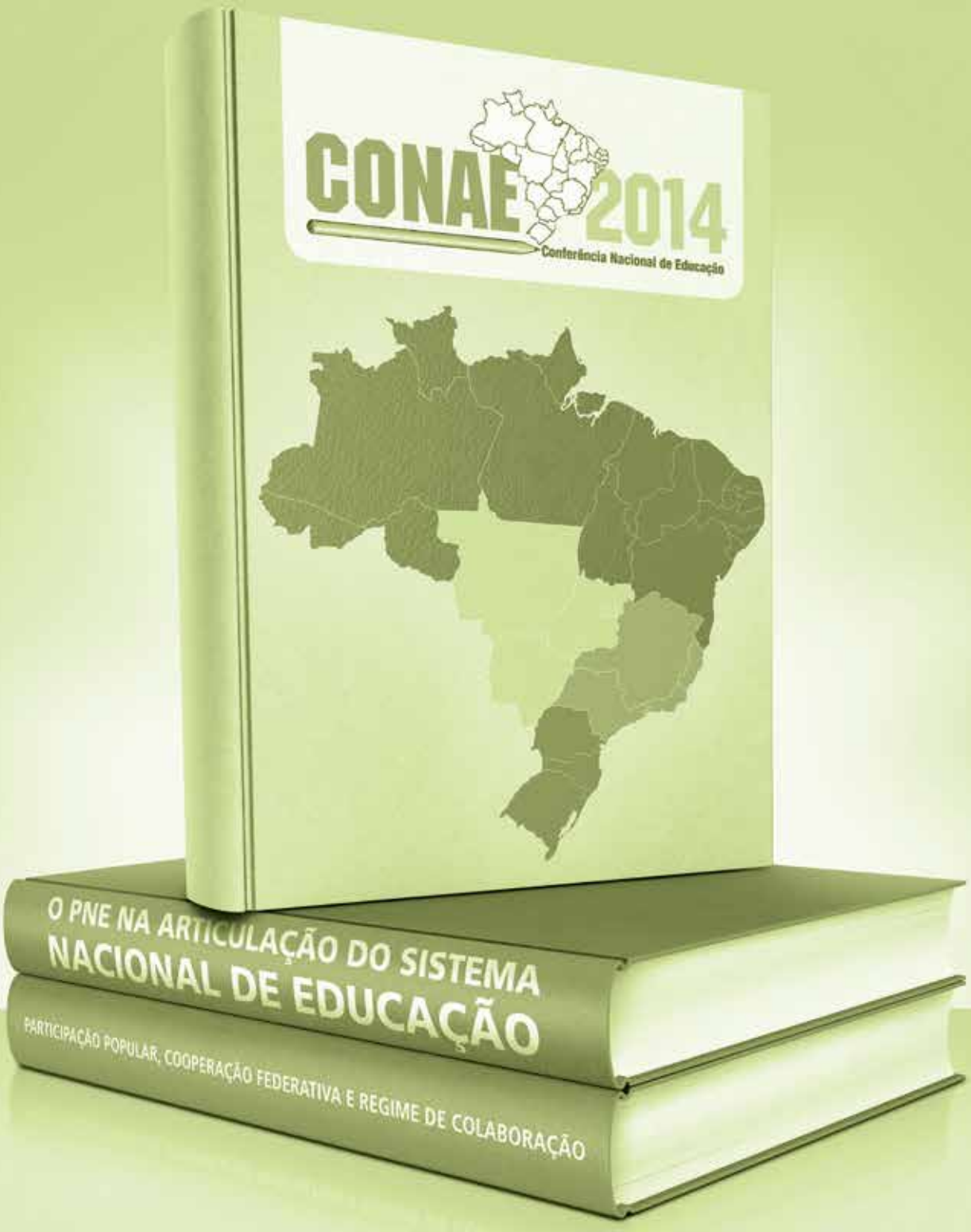
O objetivo da presente intervenção no colóquio no âmbito da CONAE-2014 é o de enfatizar a necessidade da regulamentação do artigo 207 da Constituição Federal, que trata da autonomia das universidades e, e onde se incluí também, os institutos federais, surgidos 20 anos depois da promulgação da Constituição de 1988.

Esta questão é a fulcral para a universidade e os desafios a ela confidenciados nos dias atuais. Se não for consagrado esse estatuto a universidade todo o resto estará comprometido. À universidade brasileira está sendo atribuída não somente a possibilidade do acesso de amplas camadas da população ao ensino superior, como também de ser a responsável na construção de um novo projeto nacional de desenvolvimento. Nessa direção a universidade não pode conviver com o tolhimento a que é submetida pelos órgãos de controle da administração pública, que a tratam como mera repartição pública. A universidade cumpre outras finalidades. Embora se se submeta e tenha seus pressupostos definidos pelo Estado, sua autonomia deve ser exercida no pleno exercício que lhe é outorgada pelo Estado e não pelo controle que está sendo submetida, que a impede de cumprir o seu papel. A universidade deve ter como objetivo o cumprimento das suas metas. É nisso que o controle deve ser exercido. Que metas seria essas? Aquelas que puderem ser produzidas a partir das demandas e dos constrangimentos a que for submetida tanto interna como externamente.

O grande desafio da universidade é de servir a Nação e para tanto sua missão deve ser assim entendida. Nesse particular, a universidade deve ter autonomia para fixar a forma pela qual vai devolver a sociedade o que nela é depositado como desejo.

Dessa forma seu sistema de funcionamento deve respeitar o que lhe é delegado, mas deve reconhecer que o cumprimento de sua missão somente é alcançado se a comunidade que a sustenta e que lhe dá vida puder definir e subscrever o seu projeto ou o seu ideário. Dessa forma, a fixação de mecanismos de participação, de gestão, de cumprimento de metas e de avaliação deve respeitar a cultura local e o que desse processo resultar como consenso para o cumprimento da sua missão.

As questões do seu regramento e da participação dos seus distintos públicos deve ser parte do amadurecimento da comunidade que nela convive e que pactua o cumprimento do seu ideário.



EIXO II: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: JUSTIÇA SOCIAL, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS.

Colóquio 2.1 - Políticas de Ações Afirmativas e a garantia de condições de permanência na escola.

Ementa - Promoção de políticas e programas na escola que disseminem valores éticos de respeito à dignidade da pessoa humana, com abordagem relativa aos direitos humanos e à diversidade de etnias. Conceito de ação afirmativa. Histórico da implementação das ações afirmativas no mundo. Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Estatuto da Igualdade Racial. Políticas de cotas (Lei nº 12.711/2012, regulamentado pelo Decreto nº 7824) nas universidades públicas e no PROUNI. Aprendizagem e permanência na escola.

DENISE CARRERA

A última década se constituiu em período de conquistas importantes para os sujeitos políticos que historicamente atuam pela superação das profundas desigualdades, racismos e discriminações que marcam a realidade brasileira: do cotidiano das relações sociais às políticas e instituições públicas.

O crescimento das ações afirmativas no ensino superior, o reconhecimento de sua constitucionalidade com recorte racial pelo Supremo Tribunal Federal em 2012 e a aprovação da lei federal 12.711/2012 – que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno a estudantes oriundos de escolas públicas nos institutos e universidades federais, considerado o percentual de população negra no estado –, representam grandes avanços obtidos pelos movimentos sociais negro, dos sem universidades, estudantis e outros que atuam pelo direito humano à educação. Avanços conquistados em meio a embates políticos intensos, contraditórios e diversos: no legislativo, na mídia, no judiciário, nas instituições educativas e em outros espaços da vida em sociedade. Avanços, entre muitos outros, que exigem vigilância, para que não sofram retrocessos.

Quais os próximos passos? Qual a agenda? Qual o balanço das conquistas obtidas pelos movimentos sociais na educação básica e superior? Quais os desafios? Quais as bases para novas alianças entre os sujeitos políticos reunidos no chamado eixo 2 (Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos) da CONAE II, reconhecidos em suas múltiplas diferenças e especificidades? Alianças e solidariedade políticas em prol de uma nova etapa de conquistas que leve o Estado brasileiro a enfrentar de forma mais ampla, sistêmica, permanente e estrutural as desigualdades educacionais, contextualizadas no conjunto das desigualdades econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais e na retomada do projeto nacional desenvolvimentista em curso?

Sem a pretensão de responder a tais questões complexas, serão abordados elementos e provocações que possam contribuir para esta necessária construção coletiva. Partindo da noção de direito humano à educação, em sua intrínseca e indissociável relação com os demais direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais (DHESCAs), a palestrante situará o debate nas disputas do conceito de qualidade em educação que referencia as políticas educacionais. Qualidade que ocupa o centro da agenda dos gestores e gestoras educacionais e que tem nas políticas de avaliação de larga escala o seu principal referencial indutor.

ANDRÉ LÁZARO

O direito a educação implica no acesso, na permanência e na aprendizagem de nossas crianças, jovens e adultos de acordo com os níveis de ensino que frequentam. A ampliação da escolaridade obrigatória para a faixa etária de 4 a 17 anos é uma conquista da sociedade brasileira que traz importantes consequências para o cotidiano escolar e para a organização dos sistemas de ensino.

Assim também, as recentes conquistas na ampliação do acesso ao ensino técnico profissional e as instituições federais de educação superior colocam novos desafios para essas instituições. Os grupos e segmentos que agora chegam a educação, em todos os ní-

veis de ensino, não podem ser vistos apenas em suas carências, como costuma acontecer. Os mais pobres, os jovens de baixa renda, jovens do campo e das periferias urbanas, negros, indígenas, estudantes de escolas públicas ou concluintes da educação de jovens e adultos devem ser vistos e reconhecidos em sua diversidade, nas muitas experiências que trazem, nas esperanças legítimas que alimentam para si e para as comunidades onde vivem.

Este momento em que "os diversos" entram nos sistemas de ensino – básico ou superior – deve ser também uma oportunidade para que esses sistemas e instituições superem suas visões e práticas elitistas e excludentes, adotem formas de gestão democrática, abram espaço para que essas crianças, jovens e adultos possam partilhar o que sabem com os que não sabem e aprender aquilo que necessitam para uma vida digna, produtiva e cidadã.

É preciso reconhecer o sentido político desse momento e incidir nos debates para que a educação dê o salto de qualidade de que o país necessita, muito além dos resultados de testes, muito mais próxima da realidade de nossos estudantes, mirando a construção de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e inovadora.

PAULO GABRIEL SOLEDADE NACIF

A conferência *Políticas de ações afirmativas e a garantia de condições de permanência da escola* terá como foco de abordagem as Políticas Afirmativas no âmbito do Ensino Superior, reconhecendo-as como legítimas, eficientes e eficazes como estratégias de democratização do ensino superior e permanência qualificada. Tecerá algumas provocações e proposições que a adoção das políticas de cotas apresenta às universidades públicas brasileiras. Partirá do pressuposto de que, através das Políticas Afirmativas, as instituições de ensino superior deverão garantir, a um só tempo, à comunidade acadêmica uma educação de qualidade, com políticas de equidade e inclusão social; além de condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando à inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político, econômico da sociedade, bem como o desenvolvimento regional. Por fim, a partir das Políticas Afirmativas adotadas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), trará à baila a pertinência, urgências e emergências, bem como as tensões e desafios de tais ações. Para tanto, apresentar-se-ão alguns Programas de Políticas de Acesso, Permanência e Pós-permanência da UFRB, além de alguns indicadores e dados, já coletados e analisados entre 2009 e 2012.

Palavras-chave: Políticas Afirmativas; Permanência; Excelência; Inclusão Social.

VALTÊNIO PAES DE OLIVEIRA

Uma Visão do Direito Educacional no Interior dos Sistemas Educacionais:

1. Distinção entre direito à educação e direito na educação escolar;
2. Críticas e proposições para o exercício pleno do direito educacional no interior das instituições escolares: escolas, conselhos, instituições afins (pais, Conselho Tutelar e Ministério Público);
3. Contribuições do direito educacional para a melhoria das relações de convivência no interior da escola.

Dos nossos estudos de doutorado em direito encontramos vários conceitos de direito educacional como Boaventura (2004, p. 14): "normas, princípios e doutrinas que disciplinam a proteção da relação entre alunos, professores, escolas e poderes públicos, numa situação formal de aprendizagem". Já na concepção de Peres (1991, p. 95), o direito educacional pode ser definido de várias maneiras. Conforme diferentes pontos de vista, é possível dizer que esse direito é: "O ramo do direito que visa a regulamentar as relações jurídicas que interessam ao Estado, aos educandos e aos educadores" (PERES, 1991, p.95).

Por outro lado, o próprio funcionamento interno da instituição escolar no mundo ocidental, não possui regulamentação expressa do exercício pedagógico do

direito, resultando na existência de uma vasta legislação internacional que trata do direito à educação, mas carente de uma legislação que permite exercitar o direito dentro da própria escola e dentro dos órgãos de cada sistema para com seus atores. Doravante chamaremos de direito no ensino. É desse tema, direito à educação e direito no ensino, que trataremos.

Na escola, poder e direito foram sempre faces de uma mesma moeda. O diretor(a), o professor(a) sempre tem a palavra final tanto quando se trata do conhecimento como do direito, em especial na disciplina, nos deveres e nos afazeres pedagógicos.

Pensamos que seriam duas boas reflexões a serem colocadas para a melhoria do funcionamento da instituição escolar na atualidade: como o conhecimento está sendo trabalhado dentro da escola e como a relação poder e direito está acontecendo entre seus atores internamente?

O momento atual na escola é de desavenças no seu interior. Verdera (2008a) propôs medidas como: melhorar o clima de convivência nas escolas, mediante o conhecimento e prática de estratégias de negociações, regulação e solução pacífica dos conflitos; criação de uma comissão de assessoramento de convivência e paz; formação do docente mediador para prática de estratégias de regulação e mediação de conflitos na escola, dentre outras, com o objetivo principal da **legitimidade** ter como referência o conjunto de valores, procedimentos, exigências e princípios que operam como critérios de justificação de normas, instituições e ações.

Assim, tratando do direito no ensino, necessariamente deve-se abordar também as normas de convivência escolar enfocando ações para legitimar o direito através de regras dentro da escola, para promover a paz como uma ação coletiva, aprender a conviver com conflitos e soluções pacíficas e criativas dentro da escola, reduzir e prevenir a ocorrência de violência.

A judicialização das relações escolares vem se acentuando face novas demandas que surgem cotidianamente no interior das instituições escolares. Se as instituições escolares aplicassem o direito educacional, possivelmente, a intensidade crescente dessa judicialização seria reduzida.

A consolidação dos direitos sociais e individuais é inerente ao mundo contemporâneo e permite tanto ao individual com ao coletivo a busca da satisfação desses direitos através da "judicialização" (VIANNA,1999) ou "juridicialização" (MOREIRA, 2006; NETO, 2007). Possivelmente, se normas de convivência escolar fossem construídas com base na participação e responsabilidade dos atores escolares e tendo como referência normas legais, internacionais, nacionais, estaduais, previamente estabelecidas, a judicialização não teria chegado à dimensão atual.

Suprir as lacunas jurídicas na LDB do ensino brasileiro, criar procedimentos que regulamentem o encaminhamento das demandas no âmbito interno e externo dos sistemas educacionais com base no respeito à diversidade, na cultura de paz, na convivência democrática, no acesso e permanência à educação escolar contribuem para redução da judicialização nas relações escolares e torna a instituição, no seu interior, mais prazerosa, útil e atraente para todos.

Referências bibliográficas

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **Introdução ao direito educacional.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 2004.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 81, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 4 nov. 2007.

MOREIRA NETO, D. F. *Mutações do direto público*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

PERES, José Augusto**. Introdução ao direito educacional.** João Pessoa: Micrográfica, 1991.

VERDERA, Raúl Edilberto Soria. **El derecho educativo.** 19 jan. 2008a. Disponível em: <http://portal.educar.org/docsove/elderechoeducativo>. Acesso em: 15 dez. 2010.

VIANNA, L. W. et al. **A judicialização da politica e das relações sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

Colóquio 2.2 - Políticas Públicas para superação à violência no ambiente educacional.

Ementa - Violência no ambiente escolar. Adequação dos espaços e práticas pedagógicas das escolas ao público infanto-juvenil. A presença de armas no ambiente escolar. Tráfico de drogas. Garantia de atendimento educacional em áreas de risco. Atendimento multiprofissional e intersetorial na comunidade escolar. Desigualdade social, violência e discriminação. Formação continuada de profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação voltados para a superação, no contexto escolar, das diferentes formas de violência contra crianças e adolescentes. Implementação da Lei nº 11.525/2007 (ECA na Educação Básica). A escola na constituição de uma cultura dos direitos humanos e de superação de todas as formas de violação de direitos de crianças e adolescentes. O atendimento a estudantes em medidas socioeducativas.

JAILSON DE SOUSA E SILVA

No âmbito da dimensão cognitivo-racional, a instituição escolar é compreendida como o espaço, por excelência, dedicado a desenvolver nos estudantes habilidades cognitivas e formas de pensar características do pensamento racional científico, de modo que eles possam construir uma forma específica de apreender e intervir na realidade, para além do senso comum.

Como o ser social é mais do que cognição e racionalidade científica, cabe estimular também a dimensão ética. Ela se expressa em práticas sociais e comportamentos coletivos que tenham como referências a valorização dos direitos fundamentais, em particular, o respeito e a legitimação da diferença, a consciência democrática e o compromisso com a coisa pública. Essa tarefa não é responsabilidade apenas da família, mas também das instituições sociais nas quais são formados os seres sociais.

No tocante à dimensão estética, o pressuposto é o reconhecimento das expressões artísticas, em suas diferentes linguagens e manifestações, como característica humana fundamental. Assim, o objetivo da formação neste campo é estimular os estudantes a desenvolverem uma relação aberta e inovadora com as diversas formas de arte, de modo que a sensibilidade na apreensão do mundo e de suas expressões possa ir além da lógica produtivista e das tradicionais hierarquias de produção do gosto e dos valores estéticos.

Nesta perspectiva, cabe reconhecer que os estudantes e suas famílias não são iguais, ainda que tenham aspectos comuns em suas identidades sociais, econômicas e culturais. Com isso, eles têm diferentes formas de se relacionar com a instituição escolar e com os projetos desenvolvidos nos seus múltiplos espaços. Logo, o envolvimento desses estudantes – e de suas famílias – com os projetos pedagógicos, mesmo quando elaborados de forma democrática e participativa, se dá em graus e modos distintos.

Há, nesse quadro, um conjunto de estudantes que apresentam, por razões psicológicas, sociais, culturais e/ou econômicas, bem como por valores éticos específicos, dificuldades de se incorporarem ao ordenamento do espaço escolar, o que tem como um dos resultados, entre muitos outros, a geração de dissonâncias e conflitos. Estes, quando não trabalhados de forma ativa, tendem a gerar expressões violentas, presentes em diferentes sujeitos constituintes do território escolar.

As eventuais dissonâncias têm várias origens, todas multifatoriais, que se manifestam, em geral, de forma integrada. Entre elas se destacam, pelo menos, três: as dissonâncias oriundas da própria estrutura escolar e da forma como seus profissionais representam e se relacionam com os estudantes e suas famílias; as dissonâncias derivadas de problemas estruturais exteriores ao território escolar; e, por fim, aquelas decorrentes de problemas de ordem objetiva e\ou subjetiva específicos de alguns estudantes e profissionais da unidade escolar.

Em um projeto de formação integral não se pode ignorar as dissonâncias, especialmente aquelas que

geram conflitos ou situações de violência; tampouco abster-se de enfrentá-las ou delegá-las apenas aos profissionais da educação, de forma individualizada. Reconhecer e buscar a superação das situações dissonantes são ações centrais para o êxito do percurso escolar do conjunto de estudantes da Rede Municipal e para a garantia da qualidade de trabalho e bem-estar dos seus profissionais. Deste modo, é necessária a construção de uma rede institucional voltada especificamente para o enfrentamento desse desafio, que vá além da sala de aula e do papel cotidiano a ser cumprido pelos profissionais da unidade escolar.

CLAUDIR MATA MAGALHÃES DE SALES

A violência nas escolas tem ganhado dimensões preocupantes e as políticas públicas de enfrentamento do problema, na maioria das vezes, não têm se mostrado adequadas, seja em função do pouco diálogo entre gestores e comunidade escolar – que é quem convive com a violência e por isso deveria opinar sobre as formas para a superação do problema –, seja pela limitada pesquisa desse fenômeno social em âmbito das universidades brasileiras.

A violência escolar é composta por fatores extrínsecos, geralmente relacionados a consumo e tráfico de drogas e a brigas entre grupos rivais dos bairros, e por questões intrínsecas ligadas à organização dos espaços e tempos escolares e à inter-relação entre profissionais e estudantes. Em ambos os casos as motivações interferem não só no direito de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade dos estudantes, mas também na segurança e nas condições de trabalho dos educadores.

Como forma de combater a violência nas escolas, alguns sistemas de ensino têm apresentado soluções equivocadas, do nosso ponto de vista, a exemplo da instalação de um arsenal de câmaras de vídeo ou mantendo a polícia dentro dos muros escolares. Em suma: os sistemas de ensino e boa parte das escolas têm optado em combater as externalidades do problema de forma ostensiva, sem se preocuparem com as causas da violência, que devem ser atacadas por meio de políticas públicas envolvendo outras áreas do Estado e novas práticas pedagógicas.

Pensamos que junto ao combate da violência extramuro, a qual contamina a escola e por isso precisa ser identificada e anulada pelos agentes de segurança (a exemplo da ação aliciadora do tráfico de drogas e de depredação dos prédios escolares), as ações intramuros devem ser sempre pautadas por princípios pedagógicos, pois a escola nunca deve abdicar de seu papel formativo à luz de uma cultura promotora da paz. Defendemos a concepção de que não se pode admitir polícia dentro da escola, cotidianamente, pois isso representa a capitulação dos atores escolares frente a um problema que, além de possuir inúmeras variáveis socioeconômicas e culturais, atinge inúmeros sujeitos frequentadores da escola e que precisam de outro paradigma para superar a violência, além da habitual resposta repressiva do Estado.

Neste sentido, a CNTE entende que a gestão democrática, capaz de envolver a todos da comunidade na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas educacionais e escolares, é um caminho promissor para o enfrentamento das variadas formas de violência que assolam as escolas, na medida em que estudantes, educadores e pais tornam-se protagonistas das ações pedagógicas e administrativas no ambiente educacional.

Por outro lado, o projeto de gestão democrática defendido pelos trabalhadores em educação diverge do programa "Coordenador de Pais", proposto pela Fundação Itaú/Todos pela Educação, que nada mais é do que uma tentativa de constituir pais de estudantes como "braço" do gestor público nas escolas, através de vínculo contratual remunerado. Há tempos a comunidade escolar luta pelo fim do clientelismo escolar, e agora se corre o risco de se ver reforçada essa conduta por meio dos pais, pretensamente convocados para uma causa bastante nobre.

Para citar um dos problemas do referido Programa, em funcionamento em algumas redes de ensino do país, os pais têm sido convidados a interferir em ações voltadas à disciplina dos estudantes, por meio da presença constante nos corredores das escolas em horários de aulas, nos intervalos e horários da merenda. Essa atitude, além de constituir flagrante sobreposição de funções educativas - pois a pedagogia es-

colar é diferente da familiar -, submete os estudantes a constante vigilância da família, o que tende a inibir seu desenvolvimento psicossocial. E essas também são questões que precisam ser debatidas, a fim de se evitar novos problemas para a escola.

ANTONIA FIRMINA DE OLIVEIRA NETA

O que é a violência escolar?

O fenômeno da violência no cenário escolar é mais antigo do que se possa pensar. Prova disso é o fato de ser ele, um dos principais temas de estudo nos Estados Unidos desde a década de 50. Porém, com o passar do tempo, ele foi ganhando maior proporção. (fonte: de pesquisadores da UNESCO e UNICEF)

A onda de violência que atinge escolas no Brasil também é vista em outras partes do mundo. Nos últimos tempos, casos de jovens assassinados em nossas escolas se alternam com notícias de matanças múltiplas em colégios norte-americanos. Mais recentemente, no intervalo de poucos dias, sucederam-se notícias de agressões em que uma professora teve os dentes quebrados, outra teve um dedo decepado, outra ainda os cabelos queimados - e um professor foi morto a tiros. As brigas entre alunos nas escolas municipais e estaduais estão cada vez mais comuns, acontecendo mortes por motivos torpes, alunos achando que é normal bater ou matar seus colegas.

A CF garante- "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

E ela ainda acrescenta" O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;»

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade";

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Mas o que esperar de Leis falhas como as nossas? Se não passam de letra morta, quando nada é respeitado, até mesmo por nós?

Sabemos que nenhuma escola é uma ilha, mas parte da sociedade. E no nosso caso essa sociedade tem-se embrutecido de forma espantosa. O roubo, o tráfico, a corrupção, o desrespeito e o preconceito levam a atos violentos e criminosos. Para recompor valores deteriorados e conseguir preparar os jovens para a vida, a escola não pode ignorar a violência em suas próprias práticas e precisa trazer as questões do mundo para a sala de aula.

Numa sociedade violenta, a escola deve se contrapor, abertamente, à cultura de agressões. Acredito que as situações que dizem respeito a questões internas devem ser tratadas nos conselhos de classe sem que o diretor seja um ditador, mais sim, identificando responsabilidades, garantindo reparações e promovendo formação. Mas a atitude firme contra a violência deve antecipar-se aos fatos como parte do projeto educativo. Turmas de alunos e novos professores devem ser recebidos a cada ano com um diálogo de compromisso, que apresente e aperfeiçoe as regras de convívio, para que não se desrespeitem os mestres em seu trabalho, nem os jovens em seu aprendizado. Como meios e fins devem ser compatíveis, são necessários tempo e instalações, especialmente previstos para o convívio, pois quem é tratado como gado ou fera, enquadrado em carteiras perfiladas ou coletivamente abandonado em pátios áridos, mais facilmente vai se comportar como gado ou fera.

A psicóloga Heloísa Ferreira afirmou que para diminuir os casos de agressão nas escolas os pais precisam ensinar seus filhos a lidar com a frustração. "As pessoas hoje em dia não sabem lidar com as frustra-

ções e o comportamento agressivo está ligada a isso. Então, como não sabem lidar, vão brigar para conseguirem o que querem. Existem formas mais adequadas para resolver o problema, que não seja usando o comportamento agressivo", explicou

Segundo Heloísa, nas escolas também pode existir fatores, que contribuam para a violência. "Muitas vezes a escola não esta preparada para lidar com eventos como esses e não dá nenhum tipo de punição para acontecimentos inadequados", disse.

Nas redes

Uma prática muito comum hoje em dia é a publicação da violência nas redes sociais. Muitos estudantes, que participam de brigas nas escolas gravam vídeos das agressões e compartilham em seus perfis na internet.

A psicóloga explicou que essa prática está ligada a repercussão social surtida através dessas publicações. "A internet é muito presente no dia a dia dos jovens. Então, quando postam um vídeo, outros irão ver, vão comentar e compartilhar. E isso gera muita repercussão, que acaba na verdade reforçando esse tipo de evento. É um problema muito sério, pois as pessoas que compartilham acabam sendo coniventes com a violência", informou. fonte Yahoo

Um outro motivo da violência é a falta de parceria escola família, isso acontece quando colocamos a culpa uns nos outros. A escola deixa de informar para a família a ausência da criança na escola, mesmo com a orientação da LDB, no que se refere o Art. 12. Ex: quando acontece uma briga e não se toma as devidas providências. Cobrar dos alunos o que melhor lhes convir, buscando na LDB somente o que é conveniente para o gestor, deixando de lado a gestão democrática e muitas vezes sendo autoritário e ditador.

"Quando a escola deixa de denunciar uma agressão ou uma indisciplina que acontece na sala de aula, ou quando ela deixa de oficializar é porque não quer se comprometer. Mas isso é ruim para todos. Há uma ausência de lei que regulamente tanto a função de diretora, que deve ser escolhida pela comunidade, como a ausência dos profissionais multiprofissional da secretaria de educação", disse a conselheira Lucinete Freitas.

O que provoca a violência nas escolas?

Para algumas pessoas entrevistadas elas responderam assim:

A violência nas escolas não é totalmente culpa dos alunos. O estado deixa de cumprir com seu compromisso em vez de investir no aperfeiçoamento do espaço de estudo e livros didáticos bons para os alunos, ele aplica a maior parte do dinheiro na economia e se esquecem que quem movimentará a economia (ou até talvez nem movimente) serão esses jovens. Com a falta de professores e sem o incentivo necessário para estudar esses jovens acabam deixando as escolas e outros acabam provocando badernas nas salas de aula. (interlocutor A).

"O estado dá a escola, os professores até tentam ensinar e os alunos fingem que aprendem e o estado finge que está fazendo algo".(interlocutor B)

A violência é provocada por uma série de fatores:

1º) os pais não educam os filhos em casa, acham que essa é uma tarefa dos professores, e o que todos nós sabemos é que; não é função dos professores educarem pessoas para viverem em sociedade, a função do professor é ensinar cultura, preparar pessoas para serem bons profissionais, elevar o nível intelectual do cidadão etc. bons modos ensinam-se em casa! preocupação essa que os pais não querem ter nos dias atuais.

2º) As escolas não tem estruturas suficiente para que os profissionais que ali estão trabalhe com seriedade e segurança, o sistema é falho e contribui para que a violência se instale nas escolas.

3º) A desigualdade social, é o fator principal! O jovem de classe média baixa, não se esforça para obter uma educação de excelência, pois ele sabe dificilmente irá frequenta uma universidade, após concluir seus estudos básicos. Infelizmente a sua 2ª pergunta vai ficar sem resposta! Porque eu não vejo uma solução para esse problema em curto prazo, é uma pena!

Mas continue insistindo, quem sabe um dia essa sua pergunta encontrará uma resposta. Fonte (Xandão, Yahoo)

Outras pessoas são mais duras quanto suas respostas.

A falta de limites desde a infância.

Para diminuir o problema é necessário leis rígidas e diminuição da maioridade penal, não para 16 anos e sim para 12 anos.

" Filho é uma arma e a vítima poderá ser você" (interlocutor C)

"Os pais precisam ter mais pulso firme, negar muitas vezes é educar e não deixar para a escola essa responsabilidade. O trabalho deve ser conjunto e não

só a escola. Se o aluno não respeita o lar e seus pais, não respeitará a escola e seus professores e colegas.
Deve haver mudança senão será o caos...
Aliás, a família é o berço de tudo.
A família deve ser o porto seguro dos alunos, ter muita conversa, ensinar o que é bom e belo na vida e que é muito melhor viver na paz e não na guerra.
Falta educação domestica os pais não mais estão dando a atenção aos filhos, e falta dar-lhes limites. Eu diria que se educarmos uma criança, fatalmente não teremos que punir os adultos. A ausência dos pais no dia a dia dos filhos, a falta de diálogo, a falta de limites e os verdadeiros valores de respeito". (fonte: Yahoo)
Temos aqui alguns depoimentos nos quais colocam única e exclusivamente a culpa nos pais, onde estão os outros "parceiros"? Porque não aceitamos que a culpa é de todos e paramos de achar um culpado? Se agirmos sem culpar uns aos outros talvez achemos a resposta para o que procuramos, erradicar ou minimizar a "Violência no Ambiente Escola".
Como acabar com a violência nas escolas?
O que você acha da violência nas escolas?
Qual é a violência nas escolas?

- As violências no ambiente interno e no entorno da escola (policiamento, gangue e tráfico de drogas, ambiente escolar, etc.);
- O funcionamento e as relações sociais na escola (percepções sobre a escola, transgressões e punições, etc.) e;
- As violências nas escolas: tipos de ocorrências (ameaças, brigas, violência sexual, uso de armas, furtos e roubos, outras violências etc.), praticantes e vítimas

O especialista Bernard Charlot, professor de Ciências da Educação da Universidade de Paris 8, classifica violência escolar em três níveis: violência (golpes, roubos, crimes, vandalismo e sexual), incivilidades (humilhação, falta de respeito) e simbólica ou institucional (desprazer do ensino por parte dos estudantes e negação da identidade e da satisfação profissional por parte do professor).(fonte: UBES)
O fenômeno da violência nas escolas, já reconhecido e pesquisado desde a década de 1950, vem ganhando graves proporções. Relacionado diretamente com a disseminação do uso de drogas e armas, hoje se tem como fator agravante a distância cada vez maior entre escola e comunidade, mas também devemos considerar fenômenos como a globalização nos moldes de uma sociedade em que apresenta uma completa inversão de valores e a exclusão social.
Encontramos hoje em pleno século 21, professores e alunos desvalorizados e conseqüentemente desmotivados.
"As regras de convívio não necessariamente correspondem às expectativas e demandas do século 21. Onde está expresso, por exemplo, que para entrar na sala de aula o estudante deve tirar o boné, que todos devem usar roupas iguais, nas cores e modelos definidos pelo sistema de ensino? Não estou dizendo com isso que se deve permitir que quem queira entre de boné na aula, muito menos que não se deve usar o fardamento, mas porque essas medidas não são discutidas com toda a comunidade? A verdade, é que nós jovens, somos em todos os sentidos obrigados a vestir um personagem para entrar na escola". Fonte: (Estudante secundarista- UBES)
Precisamos de uma política educacional com direitos e deveres iguais principalmente em uma sociedade pluriétnicas, pluriculturais e multeraciais. Precisamos falar das desigualdades em seu todo.
A partir do momento em que passaram a priorizar a política assistencialista, como forma de ajuda imediata, para as famílias de baixa ou nenhuma renda e não cobraram dessas pessoas seus deveres e obrigações principalmente com relação à educação, deixaram de lhes dar cidadania.
A garantia da inclusão em suas diversas formas implicam superação de toda prática de violência e discriminação. Trabalhar no ambiente escolar o respeito à diversidade seja ela qual for, trabalhar os valores e o respeito aos direitos humanos considerando o que o que diz a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Estatuto da Criança e o Adolescente, o Plano Nacional de Educação entre outros.
Professores, Pais, Gestores e Poder Público em geral, precisam formar um regime de colaboração em busca de uma educação de qualidade com boa estrutura, salário digno, professores comprometidos com o ensino aprendizagem, pais comprometidos com a educação informal e valores a muito esquecidos.
No contexto nacional existem muitos debates sobre violência na escola, sabemos a causa, identificamos o

problema, precisamos da solução. Existem fatores externos e internos que são os causadores como drogas, armas, gangues, etc. Embora fatores externos tenham influência sobre o ambiente escolar, se faz necessário reconhecer que é dentro da escola que devemos trabalhar, junto aos órgãos de competência como os conselhos escolares, conselhos de Educação, conselho tutelar, secretaria de Educação, Associação de Pais, Igrejas, entre outros. A insegurança nas escolas é imensa, a depredação nas escolas, o preconceito, o racismo, precisam ser trabalhados como uma disciplina curricular obrigatória e este tipo de preconceito se dão em ambas as esferas na escola, vai desde o assédio moral até a agressão física e psicológica.

A pedagoga e psicóloga Sonia Koehler ouviu alguns alunos para identificar a violência psicológica estes mesmos falaram sobre o pior professor de suas vidas. Entre os entrevistados consideraram como violência psicológica atos praticados pelos professores: gritos, humilhações, comparações depreciativas, ameaças, arremesso de objetos, mentiras. Citamos no início as agressões que os professores sofrem. Isto é mais uma forma de exclusão social, quando a escola (diretor) se torna permissiva, existe por parte de alguns o corporativismo. O racismo é uma forma de exclusão social encravada na sociedade brasileira de modo geral como também todo sistema de ensino quer seja público ou privado.

A maioria das ameaças sofridas pelos professores é resultante de notas baixas que os alunos recebem, e falhas na disciplina. Todas as ameaças sofridas pelo corpo docente e discente podem redundar em violência física com grandes consequências. Outra forma de violência que tem acontecido com frequência nas escolas é o abuso sexual, e que na maioria das vezes a direção trata como um mero caso de brincadeira de mau gosto e não registra um boletim de ocorrência, deixando a vítima a mercê dos agressores já que os mesmos não responderam criminalmente por seus atos.

Uma Educação de qualidade é um direito do cidadão, mas também é algo que só conseguiremos unidos, em parceria, em regime de colaboração, respeitando os direitos de todos e cobrando os deveres. Respeitar e fazer cumprir o que diz a Constituição Federal, a LDB, o ECA, as Resoluções dos Conselhos de Educação, pois só assim talvez tenhamos esta tão sonhada EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.

Colóquio 2.3 – Educação, Direitos Humanos, Relações Étnico-Raciais e Multiculturais.

Ementa - Definição de racismo institucional e suas principais formas de superação e combate. Manifestação de racismo da educação infantil ao ensino superior. Diferenças raciais no acesso ao mundo do trabalho e à elevação de escolaridade. Diferenças e desigualdades. Base legal de combate à discriminação. Intolerância religiosa no contexto escolar. Políticas de cotas étnico-raciais e sociais. Educação para as relações étnico-raciais. Resistência cultural e afirmação das expressões culturais das classes sociais populares. Integração e articulação dos sistemas de ensino, dos profissionais da educação e dos conselhos escolares à Rede de Proteção Integral dos Direitos de Crianças e Adolescentes.

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA

Estudo e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Objetivos e responsabilidades

Estudar, ensinar história e cultura afro-brasileira e africana vai muito além do que adquirir informações sobre os negros brasileiros e seus antepassados que foram escravizados, sobre as desigualdades a que têm sido submetidos, sobre suas lutas persistentes para exigir reconhecimento e valorização da sua contribuição para o país. Esses estudos e ensinos têm de atingir objetivos de igualdade racial em todas as instâncias da vida social e política, de desconstrução de pensamentos, atitudes que justifiquem o racismo e conseqüentes desigualdades, bem como de superação de projetos de sociedade

que excluam os negros. Assim sendo, estudar e ensinar sobre os negros brasileiros, exige reconhecer a criatividade com que vêm, eles, há séculos, sobrevivendo a diárias discriminações e, mesmo assim, participando de maneira íntegra e integralmente da construção da nação brasileira. Para tanto, é imprescindível buscar meios de aprendizagem que considerem a perspectiva de raiz africana de que aprender e ensinar são ações coletivas, enraizadas nas comunidades dos estudantes e de seus professores. Nessa perspectiva, processos de aprender-ensinar-aprender no dia a dia das escolas, que sustentem a razão de ser dessas instituições, precisam incentivar comunicação entre visões de mundo, significados do estudar, aprender, ensinar, participar da vida social, de forma a contribuir para o bem viver, como dizem os povos indígenas, de todos. Há, pois, que aprender dos livros, da realidade vivida no dia a dia por pessoas de distintos pertencimentos étnico-raciais, em diferentes relações sociais, no enfrentamento de dificuldades para viver, para fazer face a efeitos dolorosos e insuportáveis do racismo. Precisamos, pois, professores junto com os estudantes provocar e cultivar consciência crítica das realidades que vivemos, buscar meios para atuar na sociedade, com atenção ao combate ao racismo e toda sorte de discriminações. Para tanto, se faz indispensável o apoio e participação ativa dos gestores dos sistemas de ensino, equipes diretivas dos estabelecimentos de ensino, no planejamento, acompanhamento e avaliação da educação dos cidadãos e cidadãs brasileiras. Educação essa que, desde a promulgação da Lei 10639/2003 e de sua regulamentação por meio da Resolução CNE/CP 1/2004 e do Parecer CNE/CP3/2004[37], é política curricular de Estado que visa a reeducação das relações étnico-raciais, conforme demanda do Movimento Negro, ao longo do século XX. Concluindo, a colaboração persistente e competente entre gestores, professores, estudantes, comunidades em que vive a população negra, Movimento Negro pode criar condições necessárias para consistentes atos de aprender-ensinar-aprender, a partir da história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas, enquanto meios indispensáveis para construção de uma sociedade justa, porque equânime e igualitária.

37 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro- Brasileira e Africana

JONAS TABACOF WAKS

Imbuídos da convicção de que a participação social é método de governo, o Secretário Rogério Sottili e a equipe da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) de São Paulo participaram de todas as etapas de construção desta Conferência Nacional de Educação (CONAE). Organizamos uma Conferência Livre sobre o Eixo II: "Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos"; participamos de conferência regional no Campo Limpo, zona sul do município; participamos como membros efetivos das reuniões do Fórum Municipal de Educação, organizador da Conferência Municipal; compusemos a mesa de coordenação dos trabalhos do Eixo II nesta Conferência; participamos da Conferência Estadual na condição de delegados; e, por fim, agora compomos a mesa deste Colóquio sobre "Educação, Direitos Humanos, Relações Étnico-Raciais e Multiculturais".

Tal mobilização está pautada pela proposta de construção da agenda de Educação em Direitos Humanos (EDH) no município e, de modo mais amplo, no país. Esta é uma das frentes de ação prioritárias para a Secretaria.

O objetivo da EDH é fomentar práticas que incorporem o respeito, a diversidade e a cidadania como valores estruturantes de nossa sociedade, desnaturalizando a violência, o preconceito e a humilhação. A sociedade brasileira foi fundada com base em relações de dominação e violência que persistem até hoje. A escola pode ser um espaço de reprodução dessas relações – ou de sua transformação.

Avançamos muito nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito ao acesso à educação. O desafio agora é garantir avanços também quanto à permanência na escola e à construção de uma educação de qualidade social para todos, por meio da promoção da centralidade do diálogo, da gestão democrática, da valorização da diversidade e dos profissionais da educação, da aproximação entre escola e comunidade, e do fortalecimento da rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

A gestão do prefeito Fernando Haddad estabeleceu como uma de suas metas "Implementar a Educação

em Direitos Humanos na rede municipal". A responsabilidade pela meta é compartilhada pelas Secretarias Municipais de Educação (SME) e de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC). As estratégias para alcançá-la envolvem o reconhecimento, a valorização e a disseminação de boas práticas de EDH já em curso na rede, por meio da realização anual do Prêmio Municipal EDH; a formação continuada de profissionais da educação em temas de direitos humanos, em parceria com universidades federais; e a elaboração de material pedagógico temático, construído de modo colaborativo com os educadores da rede, contemplando suas especificidades. Além disso, propõe-se a criação de quatro centros de referência de EDH, entendidos como espaços confluência e disseminação de boas práticas de formação, gestão democrática e articulação escola-comunidade.

O desafio é grande, mas a motivação e o compromisso para avançar são maiores. A sociedade brasileira está vivendo um processo de transformação social e político radical, e os educadores têm papel central na luta para que o Sistema Nacional de Educação não apenas acompanhe, como também alimente e fortaleça tais transformações. Uma educação inclusiva e promotora de justiça social não é apenas um direito daqueles que historicamente estiveram excluídos da escola, nem deve ser tratada em um eixo de discussão específico: deve se constituir como prioridade máxima e eixo central da política educacional.

MARCELA REGINA RIBEIRO DOS SANTOS

O racismo é estruturante no modelo atual de sociedade brasileira e se utiliza do sistema educacional para perpetuar essa construção de hegemonia. Vivenciamos a dura realidade da precarização do ensino público sistema no qual se encontra a maioria da infância e juventude negra do nosso país.

Mesmo frente a um conjunto de significativos avanços na promoção da igualdade racial nos últimos 10 anos, não podemos nos furtar dos grandes limites impostos as Ações Afirmativas pelo arcabouço do racismo institucional.

No Brasil ao passo que afirma-se haver uma democracia racial, milhares de jovens negros morrem nas periferias das grandes cidades, os negros e as negras recebem as menores remunerações do mercado, são alocados nos piores postos de trabalho, se encontram em maior vulnerabilidade social, o povo negro é alijado dos seus direitos fundamentais e têm no art. 5º da CF/88 apenas uma vaga promessa de igualdade e de direitos.

Dados do IPEA, na pesquisa "Retratos da Desigualdade - 2011" revelam que são as mulheres negras que permanecem mais tempo desempregadas, que são os homens negros que possuem menos anos de estudo, que são as mulheres negras que recebem os menores salários do país.

O racismo existe e é latente a quem se permite enxergá-lo. Aí a necessidade de levar para as escolas as temáticas do racismo, do preconceito e da discriminação racial pois para além de entender o momento atual, fruto da luta do movimento negro, de reconhecimento dos povos africanos na constituição do estado brasileiro significa semear a cultura da igualdade.

A escola como uma instituição social importante no processo de socialização do indivíduo tem desempenhado um papel de reprodutora do pensamento dominante ao negar a existência de tratamentos diferenciados em seu interior. Estudos afirmam a existência de conflitos entre professor/estudante, estudante/estudante, professor/professor, com base nas relações étnicas raciais.

Em que pese termos conquistado a lei 10.639, sua efetivação é exceção. É notória a ausência de produção científica teórica acerca do ensino básico no que tange as relações étnicas e raciais. Os livros ainda hoje utilizados no nosso sistema educacional não dialogam com a emancipação do povo negro ou indígena. O herói, o mocinho, o príncipe, o educado são sempre brancos nos livros didáticos. Ao contrário, a imagem do negro é sempre a do preguiçoso, não inteligente, serviçal, velho, não humano.

Vivenciamos um processo, ainda que tímido, de democratização do ensino superior a partir de inúmeras políticas afirmativas e educacionais, observamos uma mudança notória na composição das universidades brasileiras. A juventude popular começa a enegrecer as Universidades.

No entanto, continuamos com a necessidade de reestruturar os pilares dessas universidades a fim de que elas sejam instrumento emancipatório da classe trabalhadora, do povo, dos negros e das negras deste país. Rompendo por fim, com o histórico de séculos, em atender as necessidades de uma elite sócio econômica na formação dos seus para manutenção do sistema.

Essas universidades que recebem agora os filhos e as filhas da classe popular não conseguem dialogar com suas necessidades e expectativas. O modelo metodológico sedimentado é extremamente limitador e há certa sectarização "naturalizada" na academia que dificulta inclusive a noção de pertencimento dessa juventude e sua apropriação deste espaço. Tornando-os meros reprodutores de um conhecimento servil a interesses direcionados.

Temos nas cotas étnico-raciais o principal instrumento, da contemporaneidade, de democratização do ensino superior público. Necessário ressaltar a importância que teve o julgamento acerca da sua constitucionalidade, uma vez que, houve nesse processo um reconhecimento público, da dívida do Estado Brasileiro com o povo negro. É necessário ter uma política nacional definida acerca das cotas nas universidades. Uma lei que avance e uniformize as cotas nas universidades federais e estaduais.

Em que pese estarmos tendo avanços significativos nesses últimos dez anos ainda temos grandes desafios a serem superados. Se faz central radicalizarmos no processo de democratização das universidades brasileiras, que estão para além do acesso, estão por exemplo, na permanência e pós-permanência.

Garantir a essa juventude o pleno desenvolvimento significa dar condições materiais e políticas de produção do conhecimento e pesquisa. Pensar uma educação de qualidade é pensar em um ambiente onde teremos negros e não negros, homens e mulheres, homossexuais, transexuais, travestis, bissexuais, construindo a academia e rompendo com o processo de colonização do conhecimento e o eurocentrismo.

Pensar na aplicação da Constituição Federal do Brasil, efetivar o texto que afirma a igualde de todos os homens e mulheres deste país, perpassa por admitir uma dívida histórica, por reestruturar os pilares sociais, perpassa por políticas de equidade, perpassa pela reestruturação de todo o sistema educacional.

Colóquio 2.4 – Educação, Diversidade Regional e Contextualização Curricular.

Ementa - Assimetrias regionais no Brasil: diferenças e desigualdade. Relação cidade/campo no histórico do desenvolvimento brasileiro. Valorização da diversidade cultural: universalidade e especificidades. Contextualização curricular. Formação cidadã. Arranjos educacionais e curriculares locais articulados ao processamento e afirmação da cultura popular.

JOSEMAR DA SILVA MARTINS (PINZOH)

A abordagem do tema consiste, primeiramente, em estabelecer uma perspectiva histórica da questão da diversidade no campo educacional e curricular, considerando aspectos das relações de colonialidade e os argumentos de universalidade que sempre constituíram esses campos. A partir disso, situar a discussão contemporânea da diversidade, transitando entre a perspectiva do multiculturalismo e da filosofia da diferença, mas ampliando a abordagem para incluir a constituição da diversidade no âmbito mesmo das mobilizações sociais, dos discursos contemporâneos (e das práticas sem discurso), bem como da luta pela democratização do espaço institucional da escola pública brasileira.

A questão da diversidade regional – que implica numa discussão da contextualização curricular – no entanto, deve ser problematizada em duas direções básicas:

a) as desigualdades regionais, do ponto de vista das condições de produção da "discursividade pedagógica" (que inclui os materiais didáticos e as teorias de amparo da prática docente e curricular) e as relações de dependência e de novas colonialidades que se estabelecem aí, onde a diversidade do pais é tratada ape-

nas de modo caricatural. É em função desse tratamento que se organizam lutas pela constituição de outras discursividades, regionalizadas, que amparem práticas contextualizadas, desdobrando em disputas pela definição de materiais didáticos (um filão econômico, hoje concentrado numa das regiões do país) e pela própria fundamentação das práticas educacionais.

b) a dificuldade de equacionamento da diversidade em nível inter-regional, ocasionada pelas caricaturas identitárias regionais. A defesa de que a abordagem curricular seja contextualizada, em geral esbarra na ideia de que cada região tem uma moldura identitária própria (histórica, geográfica, cultural, linguística, literária, musical, tradicional, discursiva), mas, esta identidade reiterada tem sérias dificuldades de enxergar o diverso no seu interior e de se atualizar. No máximo, paramos nos traços típicos, no gentílico, nas comidas, nas indumentárias, no regozijo saudosista. A história e as tensões em sua constituição, as contradições históricas e atuais e a própria atualização da vida – fonte produtora da diversidade ontológica – nem sempre são trazidas para o debate, para a investigação e problematização nas práticas curriculares, de sala de aula, de formação docente ou produção de materiais. O que significa que temos que melhorar a abordagem da diversidade regional.

Por último, é importante não esquecer que a escola, como instituição educacional, ela própria passa por um momento difícil, por uma crise de sentido e de efetividade. Em termos práticos, a diversidade e sua conciliação com uma base comum de formação básica, sólida, de excelência, é um desafiado tanto teórico-prático quanto político, pois, nossos arranjos, em boa medida, têm condenado os alunos, sob a desculpa da diversidade, a uma educação precária para realidades precárias – fato que contraria nossos discursos de emancipação por via da escolarização.

NEREIDE SAVIANI

O centro da exposição é o tema da Contextualização Curricular. Concebe-se o currículo como *seleção de elementos da cultura* – conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos etc. – organizados para fins de ensino, em processos e relações peculiares, que compõem o modo de ser/fazer/sentir da escola. Na perspectiva da *democratização da educação*, sua elaboração e realização têm como premissas básicas: a ampliação das oportunidades de *acesso e permanência* das amplas massas da população na escola; o cuidado com a *qualidade do ensino*, concretamente definida segundo as necessidades sociais, desenvolvendo o saber científico, a consciência crítica, o saber gestionário; a *gestão democrática* das escolas e dos órgãos de decisão sobre a educação. Escola democrática é *escola pública, gratuita, universal e laica*, que se estenda a todas as pessoas, sem distinção; desvinculada de qualquer pagamento; de caráter científico e democrático; concebendo a *unidade na diversidade*, considerando as diferenças em seus aspectos pluralistas e não como pretexto para discriminação e justificação de privilégios. Entende-se que não é a escola quem cria as desigualdades e que ela não tem o poder de eliminá-las. Porém, como toda instituição, a escola é um espaço contraditório, reflete a luta de classes que se dá na sociedade: a luta incessante dos trabalhadores e trabalhadoras contra a exploração e a opressão. Essa luta não deve ser camuflada, mas explicitada, com o desvendamento de suas origens e de sua configuração atual, e a reflexão sobre como se dá a exploração e perspectivas de sua superação. Eis porque o princípio norteador do currículo há de ser o *trabalho humano*, enquanto *prática social*, portanto, histórica. Seu conteúdo, a formação multifacética, que contemple a unidade teoria-prática, a articulação entre: pensamento e ação; trabalho e escola; escola e vida social. Um ensino consciente e ativo, que amplie os horizontes culturais, combinando aspectos gerais com o adequado tratamento das especificidades. O Sistema Nacional de Educação é fator imprescindível para se empreender uma formação assim concebida.

Colóquio 2.5 - Educação do Campo como política pública: concepção e implementação.

Ementa - Acesso, permanência e qualidade da educação para os sujeitos do campo como direito. Ampliação da oferta de educação básica no campo como modalidade. Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional no campo e o atendimento educacional especializado como complementar e suplementar a escolarização. A legislação educacional brasileira e a educação do campo. Implementação dos marcos regulatórios da educação do campo. Educação do campo: conceitos e princípios envolvidos: territorialidade, desenvolvimento sustentável e outros. Movimentos sociais e sindicais e educação do campo. Relação entre poder público e sociedade civil na construção das políticas públicas de educação do campo. O papel dos entes federados na educação do campo. Educação para as classes multisseriadas e de multi idades (educação infantil). Políticas educacionais para a educação do campo. Educação na reforma agrária e no mundo da produção cultural camponesa. Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e dos demais trabalhadores da educação do campo. A necessidade de financiamento adequado para infraestrutura, transporte escolar, material didático e pedagógico contextualizado. Monitoramento da aplicação dos recursos na educação do campo.

MARIA DO SOCORRO SILVA

O movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação assim como a ampliação de escolas públicas da Educação Básica no campo, num questionamento a concepção e prática da Educação Rural e ao projeto hegemônico de desenvolvimento implementado no país. Com isso, o Movimento da Educação do Campo problematiza o paradigma hegemônico de sociedade – que concentra terras, águas, alimentos e riquezas – e o modelo de educação - que desconsidera a forma dos sujeitos produzirem sua vida, seus saberes e afetos. Emerge da materialidade da prática política, social, cultural e educacional dos Povos do Campo em sua diversidade na forma de produzir e reproduzir a vida no seu contexto socioambiental.

A construção da concepção de Educação do Campo, como prática político-pedagógica, fundamentada na realidade social dos sujeitos do campo e na produção de sua existência social na relação com a terra, a água e as florestas, posto na perspectiva dos direitos humanos. Daí porque um dos grandes desafios da política pública de educação do campo é contemplar ao mesmo tempo a universalidade dada pelo direito e a diversidade posta pela complexa realidade do país, assegurando, dessa forma, que o reconhecimento desse espaço de vida social ocorra mediante o acolhimento das diferenças e o pertencimento se faça, do ponto de vista educacional, pela igualdade.

A luta pelo direito dos Povos do Campo, por políticas públicas de saúde, moradia, infraestrutura, seguridade social, lazer, assessoria técnica e extensão rural na perspectiva da produção familiar e da economia solidária, torna-se estratégia fundamental para a construção, ampliação e fortalecimento das Escolas do Campo. Tais políticas conjuntamente com a aprovação dos marcos regulatórios da Educação do Campo[38] foram fundamentais na direção de comprometer o Estado, agora precisam ser efetivadas por mecanismos e recursos orçamentários claramente definidos e publicamente transparentes, para sua efetivação, que, em resumo, são desafios atuais, dentre os quais destacamos: Implementação dos marcos normativos e da política de educação do campo nos Estados e Municípios com participação e controle social; forma-

38 Resolução CNE/CEB 1 de 3/04/2002 que instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e o decreto nº 7.352 de 4/11/2010, que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

ção inicial e continuada dos profissionais das escolas do campo e fortalecimento das práticas educativas existentes na sociedade civil.
Palavras-chaves: Política Pública de Educação do Campo – Educação do Campo como direito

ANTÔNIO MUNARIM

O Movimento Nacional de Educação do Campo, na luta de hegemonia que o caracteriza, particularmente no viés das políticas públicas, tem conquistado importante significado simbólico e prático. Logrou, por exemplo, afirmar a expressão conceptual *"Educação do Campo"* no lugar de *"Educação Rural"*, bem como "*escola do campo"* no lugar de "*escola rural"*, em boa parte da própria ossatura do Estado brasileiro. Do mesmo modo, logrou espaços no esquema administrativo desse Estado, com normatizações e ações, mormente na sua instância superior. Entretanto, persistem neste país condicionantes históricos, que inibem a efetivação dessa concepção de educação nas instâncias infra do Estado e na própria base potencial, ou foco da prática do movimento social organizado que a sustenta. Assim, em regra, Educação do Campo, no que concerne a sua faceta de escolarização, não tem ocorrido no chão das escolas do campo. Para efeitos desta intervenção, dentre outros, destacamos duas ordens de condicionantes históricos. De um lado, a forte resistência ideológico-cultural, que está presente nas duas faces da relação Estado-sociedade, de cuja interação nascem (ou não nascem) as políticas públicas. De outro lado, o peso do aparato burocrático -legal, que se abate e impede o avanço de projetos de inovação da escola do campo nas redes públicas, por vezes, propostos pela própria estrutura do Estado.
Referente ao primeiro, entendemos existir um *ethos* cultural no universo do campo que gera resistência aos princípios da Educação do Campo, que se materializa na resistência à escola do campo. Assim, estariam impregnados de preconceitos à nova concepção tanto a população em geral que vive no campo e é potencial usuária, quanto os próprios professores das escolas e gestores locais das políticas educacionais. Nesse jogo de hegemonia, a nova concepção é bandeira ainda exclusiva dos segmentos organizados da sociedade civil e de grupos universitários.
Já os principais condicionantes históricos de ordem burocrático-legal, que destacamos, dizem respeito aos princípios e à forma de delimitação de o que é urbano e o que é rural, que se adota no Brasil para efeitos, inclusive, dos assuntos educacionais. Esse método de delimitação, que incide na determinação de o que é escola rural e o que é escola urbana, conforme adoção insistente e acrítica (ou autoritária?) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é incompatível, por exemplo, com a perspectiva de *território rural*, que apontaria para outro horizonte de educação e desenvolvimento dos povos do campo, ainda que, ao nível do senso comum, isso possa não seja possível de se perceber.

Nesse caso, ainda que aparentemente contraditório, *território rural* pode ser entendido, tanto no sentido imaterial dos movimentos socioterritoriais ligados ao campesinato como classe social, quanto no sentido de espaço de governança voltado ao desenvolvimento dos povos do campo.

MÔNICA CASTAGNA MOLINA

Na história da Educação do Campo o debate e a compreensão sobre o tema das Políticas Públicas torna-se relevante porque, desde o seu surgimento, ela configura-se como uma demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais. Inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do PRONERA e na sequencia, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo, organizadas e desencadeadas coletivamente a partir da realização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998.
O tema das Políticas Públicas adquire ainda mais centralidade na história da Educação do Campo, a partir da realização de sua II Conferência Nacional, em 2004, quando se consolida, como sua palavra de

ordem, a expressão "Educação do Campo: Direito nosso, dever do Estado".

Porém, a efetiva promoção do direito à educação, em todos os níveis de ensino, para as populações do campo, dadas as históricas desigualdades existentes no acesso e permanência com qualidade à educação pública neste território, requer a adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da Igualdade Formal e Igualdade Material, determinados na Constituição Federal Brasileira, de 1988. Partindo-se desta escola de pensamento, o Estado encontra-se obrigado, a partir da própria Constituição Federal brasileira, a implementar ações, através das Políticas Públicas, que sejam capazes de criar as condições, que, de fato, garantam igualdade de direitos à todos os cidadãos.

No decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo, este movimento conquista importantes marcos legais, que contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses. Este Colóquio abordará os principais diplomas legais e dispositivos nele inseridos, relacionando-os aos desafios para implantação e consolidação do Sistema Nacional de Educação, com ênfase nas superações necessárias à garantia do direito à Educação para os camponeses.

MÁRCIA ADRIANA DE CARVALHO

Falar de Educação do Campo exige falar sobre os sujeitos, os contextos e os processos do campo. Assim, antes de aprofundar o tema, é necessário balizar os entendimentos sobre: o que é campo, que território e que características definem o que é e o que pertence ao campo; quem são os sujeitos do campo. Alem disso, é preciso discutir como esse "campo" foi historicamente organizado, já que a historia dos mostra o descaso com que foi tratado, haja visto a ausência de políticas publicas para o lugar e para as pessoas desse lugar, por exemplo.

Cabe destacar a ação organizada dos movimentos sociais, principalmente nesta primeira década do século 21, que buscam uma ação articulada e intersetorial para o campo. Em especial, a educação do campo ganha novo âmbito, quando o decreto de 2010 a define pelos sujeitos e não apenas pelo território.

Embora tenhamos avanços na legislação e na ação dos movimentos sociais, ainda existe uma distância na implementação das políticas publicas, de forma a aproximar o que se diz do que se faz efetivamente na educação do campo. Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, passando por educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, precisam de políticas articuladas e adequadas as características e condições dos sujeitos do campo.

O atual momento histórico vivido nos permite problematizar e propor ações; porém, a persistência e a atuação permanente da sociedade organizada junto ao poder público é fundamental para que esse distanciamento entre o ideal e o real suja diminuído de forma concreta na definição e execução das políticas publicas, tanto para a formação dos profissionais, quanto para a infraestrutura necessária ao desenvolvimento do trabalho, bem como ao respectivo financiamento para uma educação do campo com qualidade social.

Colóquio 2.6 - Educação Escolar Indígena e Territorialidade.

Ementa - As especificidades étnicas face às políticas universais de educação. Conceito de educação escolar indígena. Educação dentro e fora da aldeia. Relações aldeia/cidade. Visão de mundo e território. Processos de etnogênese. Valorização e reconhecimento das diferenças. Multilinguíssimo. Acesso e permanência no ensino superior. Políticas de ação afirmativa. A formação do docente indígena.

RITA GOMES DO NASCIMENTO

As políticas nacionais de Educação Escolar Indígena têm posto em evidência as fragilidades do pacto federativo na repartição e compartilhamento de competências entre os entes federados. Como respostas aos problemas destas políticas e dos seus arranjos institucionais o Ministério da Educação, os povos indígenas e seus parceiros indigenistas têm proposto mudanças nas formas de planejamento, execução e acompanhamento das políticas educacionais voltadas para o atendimento das demandas indígenas por uma educação diferenciada, específica, intercultural e multilíngue. Surgem, neste contexto, as proposições de criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena e da implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais.

Na prática as ações que os entes federados têm desenvolvido para a educação escolar indígena não têm alcançado resultados satisfatórios, havendo problemas na questão da repartição de competências e no baixo desempenho das funções destes entes. É evidenciado, com isso, o caráter tíbio do regime de colaboração, das políticas de responsabilização e dos sistemas de educação no desenvolvimento de politicas nessa área, bem como a necessidade de regulamentação e de controle efetivos das ações dos entes envolvidos. Em síntese, as políticas atuais para a Educação Escolar Indígena refletem os problemas postos pela fragmentação das políticas indigenistas, colocando novos desafios para a relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. Tais desafios devem ser enfrentados buscando-se articular questões como universalização, especificidade, ineficiência das estruturas de gestão e superação de situações de preconceito no trato com a diversidade.

GERSEM DOS SANTOS LUCIANO BANIWA

A educação escolar é percebida pelos povos indígenas como possibilidade estratégica para a viabilidade dos planos coletivos de vida. A educação escolar é hoje um importante complemento da educação indígena tradicional. Ocorre que a educação para os povos indígenas precisa estar referenciada em algumas dimensões simbólicas e práticas da vida, dentre as quais, a de territorialidade, ou seja, nas relações que estabelecem historicamente com o meio social, natural e sobrenatural. Para esses povos a relação recíproca com a natureza é garantia da vida. É uma relação espiritual, pedagógica, epistemológica, filosófica e ontológica.

Outra importante dimensão do processo educativo indígena é a identidade étnica que por sua vez tem como referência a dimensão territorial, ou melhor, etnoterritorial, na medida em que esta torna inteligível o sentimento de pertencimento cósmico e sociocultural. Mas a dimensão mais importante na educação indígena é o conjunto de princípios orientadores das cosmologias étnicas, transmitidos por meio de mitos e rituais, e que expressam diferentes visões de mundo. O caráter qualitativo de uma pessoa indígena está diretamente relacionado aos valores, habilidades e atitudes internalizados das cosmologias que formam verdadeiras enciclopédias de conhecimentos e valores para a vida humana.

A educação escolar, enquanto complemento da educação indígena, precisa considerar no plano pedagógico, metodológico e epistemológico o valor da territorialidade no processo ensino-aprendizagem das crianças, jovens e adultos indígenas. Além disso, é fundamental que a organização administrativa e de

gestão das escolas indígenas considerem as relações socioculturais, políticas, econômicas e psicológicas/ espirituais que os coletivos indígenas estabelecem com a natureza, expressos no conceito e sentimento de etnoterritorialidade.

Assim como os processos educativos das sociedades ocidentais estão referenciados nas cosmologias européias (escolas e universidades), os processos educativos dos povos indígenas estão referenciados em suas cosmologias e estas estão, material e simbolicamente, referenciados em espaços etnoterritoriais específicos e determinados, no sentido de que todo povo indígena possui seu espaço territorial desde a origem do mundo e da humanidade que garante e legitima seu pertencimento cósmico e identidade particular.

Neste sentido, os processos formativos escolares ou não precisam levar em consideração as especificidades étnicas, cosmológicas, pedagógicas, epistemológicas e territoriais dentro e fora da aldeia.

FRANCISCA NOVANTINO PINTO D' ANGELO

Com o advento do reconhecimento da diversidade cultural no Brasil contida na Constituição Federal, um novo quadro da educação escolar indígena se inicia na década de l990, com alterações de ordem administrativa, quando o governo transfere por meio do Decreto 26/ 91, a Coordenação da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o Ministério da Educação.

Nisso, a legislação brasileira assegurou uma política nacional específica e diferenciada para a educação escolar indígena, aonde as sociedades indígenas têm o direito a uma educação escolar com os processos de socialização articulados numa pedagogia de afirmação de identidade, de relações de parentesco e com a natureza, reafirmando a sua condição de reprodutores culturais, a valorização dos saberes e conhecimentos, assim como a recuperação da memória histórica de cada povo.

É nesse contexto que vejo a necessidade de voltarmos nosso olhar a esta modalidade e buscarmos estratégias para este desafio de consolidar a educação específica, intercultural e diferenciada, nos sistemas de ensino, fortalecendo os processos educativos dos povos nas escolas das aldeias.

E para que a educação escolar indígena avançasse nas conquistas legais, o movimento indígena de professores indígenas contribuiu com a luta e aprofundamento de suas propostas para uma política pública que contemplasse a diversidade étnica e linguística, e neste contexto surgiu o decreto nº 6.861, de 27/05/2009.

Nesse sentido, a educação específica e diferenciada passa a ser agenda dos governos para a construção de políticas públicas que atendam a modalidade da educação escolar indígena no contexto da territorialidade. Esse intensifica a partir das necessidades das regulamentações das instituições normatizadoras do sistema de ensino do país. Mas também na valorização e reconhecimento das diferenças na diversidade étnicas e culturais. Portanto, a luta continua na implementação dos Territórios educacionais.

ROSA HELENA DIAS DA SILVA

A Constituição Federal do Brasil (1988) reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe, que respeite seus processos próprios de ensino e aprendizagem (artigo 210). No artigo 231 da referida Constituição podemos ler que são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradições, e os direitos originários sobre as Terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Fica assim explicitado o direito ao reconhecimento e proteção também de seus bens culturais, o que inclui o direito uma educação escolar própria, ou seja, organizada como um sistema específico, com todas as suas regras, modelos e definições. Em síntese, o direito dos índios construírem suas propostas de escola, segundo seus próprios princípios, processos e práticas educativas, vinculando a escola à identidade e ao território.

Sabemos, porém, que há, ainda, uma distância significativa entre os preceitos legais e a realidade da maioria das escolas indígenas no país. Sem negar os avanços já

conquistados – neles afirmando, por um lado, o protagonismo dos próprios índios, suas comunidades, lideranças e organizações e, por outro, a responsabilidade e atuação do Estado e os desafios que daí emergem – entendemos a importância da Conferência (CONAE 2014) enquanto espaço articulador para, reconhecendo estes avanços, fazer as críticas necessárias e propor novas políticas. Isto exige um protagonismo compartilhado: povos indígenas, estado e sociedade civil. Exige uma interlocução qualificada: entender cada vez mais os direitos, as leis, os mecanismos da sociedade envolvente e esta também entender as lógicas e organizações sociais dos povos indígenas.

A escola indígena tem o direito de ser pública e plural, oficializada, reconhecida – sem enquadramentos, com todos os direitos que a legislação assegura. Precisa ter financiamento específico. A inclusão nos sistemas exige mudanças nos próprios sistemas – o que tem se mostrado um enorme problema. Foi no sentido de superar esta problemática que a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em dezembro de 2009, aprovou a indicação da construção de um Sistema próprio de Educação Escolar Indígena, incluindo um Fundo específico (para financiamento das ações) e a transformação da atual Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena em Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena. É também de 2009 a criação dos Territórios Etnoeducacionais, proposta governamental que objetiva a execução de uma política da educação escolar indígena que articule todos os envolvidos, respeitando o conceito de territorialidade e aproximando as ações dos povos indígenas. Esta CONAE tem o desafio de viabilizar a garantia da implantação de tais Territórios para gestão da educação escolar indígena.

Nos embates atuais, os povos indígenas reivindicam cada vez mais o reconhecimento e respeito às diferenças, reivindicam também o direito de definir qual escola, quais currículos, quais práticas, quais línguas, quais conhecimentos respondem aos seus interesses e necessidades. Assim, é preciso ter sempre maior clareza sobre a função social da escola indígena no mundo atual. Neste debate emergem temáticas centrais como: a vinculação Escola e Território (gestão territorial e sustentabilidade); a Escola e afirmação da identidade / valorização da cultura e política lingüística; a relação Escola, Autonomia e Cidadania indígenas enquanto exercícios de possibilidades reais.

Escolas indígenas são escolas próprias – escolas de cada povo, de acordo com os anseios, necessidades e os sonhos das comunidades. São escolas a serviço dos povos indígenas e seus projetos de vida, intimamente ligados aos seus territórios. As pedagogias indígenas sempre foram forças de resistência e de sobrevivência física e cultural e atuaram – e continuam atuando, seja nas questões de permanência e reafirmação cultural como nas mudanças e inovações. Estas pedagogias têm inspirado "pedagogias escolares indígenas" ue vêm contribuindo para a transformação da escola.

Colóquio 2.7 - Direito à educação para adolescentes, jovens e adultos em situação socioeducativas e para pessoas privadas de liberdade.

Ementa - O Brasil e o contexto internacional das políticas de educação prisional. O ECA e a educação. Conceito e práticas de atendimento de crianças e adolescentes em medidas socioeducativas. Conceito de educação prisional. EJA e educação prisional. Ensino regular e educação prisional. Valorização da educação como princípio e valor em institutos prisionais. A articulação da EPT e da EJA no contexto da educação prisional. Garantia do direito à educação de pessoas privadas de liberdade. Educação de qualidade e avaliação da educação prisional. Políticas de redução de pena por meio de atividades escolares. Formação e valorização do docente da educação para pessoas privadas de liberdade.

CYNTHIA BISINOTO EVANGELISTA DE OLIVEIRA

A educação é o meio pelo qual os sujeitos, inseridos em um grupo social, se tornam membros deste grupo por meio da internalização do material físico, intelectual, afetivo e relacional construído histórica e socialmente pelo conjunto dos homens. A **educação é uma prática humana voltada à formação e à constituição do sujeito por meio de processos de internalização de elementos culturais que permeiam a vida em sociedade.** São a partir das interações sociais que são mediadoras da construção de suas características, sentimentos, pensamentos, crenças, conhecimentos e concepções que o homem se constitui como tal. **Nesse sentido, a educação está essencialmente voltada para a promoção do desenvolvimento humano em suas múltiplas potencialidades.** O desenvolvimento humano não é um fenômeno linear que se desenrola espontaneamente e que se auto conduz independente da ação humana e das influências externas; ao contrário, o desenvolvimento é um processo constituído subjetivamente na trajetória de cada sujeito, a partir da elaboração, revisão e reconstrução de sentidos e significados que o vão transformando.

Pensando no desenvolvimento das inúmeras e complexas potencialidades humanas, a escola é um espaço social muito privilegiado e sua contribuição específica se dá por meio da intervenção deliberada e intencional nos rumos do desenvolvimento dos estudantes, a qual ocorre por meio da transmissão, circulação, debate e apropriação crítica do conhecimento científico culturalmente organizado. Contribuição diferencial que a escola deve perseguir é a de oportunizar a criação de novas competências e funções psíquicas complexas, ou seja, promover o desenvolvimento das potencialidades humanas. **Nesse sentido, o grande desafio da educação e das escolas é incentivar o desenvolvimento de novas interpretações, articulações e possibilidades; é instigar o novo, o diferente e o que ainda não foi pensado; é valorizar o questionamento e a crítica como possibilidade de transformar e construir algo que ainda não está dado. É esta mesma compreensão da educação e da escola que deve orientar o trabalho com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.**

Um dos grandes desafios do sistema socioeducativo refere-se ao dilema entre sua finalidade pedagógico-educativa e a lógica sancionatória e punitiva que historicamente caracterizou as intervenções com adolescentes infratores. Entendendo que a educação é parte estruturante do sistema socioeducativo e elemento necessário à construção de práticas de sucesso, entende-se que no contexto socioeducativo a escola tem como função contribuir para a resignificação do ato infracional praticado pelo adolescente e também para a modificação de suas trajetórias de desenvolvimento. Esta contribuição advém das relações interpessoais construídas entre os sujeitos (sejam entre adolescentes e adultos ou entre os próprios adolescentes) e a relação com diferentes e complexos objetos de conhecimento científico, com o exercício da crítica, da reflexão e da participação social, as quais são mediadoras do desenvolvimento dos adolescentes.

A natureza da mediação que ocorre na escola é qualitativamente distinta daquela que transcorre em outros contextos, tornando-a espaço profícuo e singular à promoção do desenvolvimento humano, ao desenvolvimento dos adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Muitos são os aspectos a considerar para que, de fato, uma educação crítica e emancipatória venha a se consolidar no sistema socioeducativo. É preciso considerar as especificidades da educação nesse sistema, investir na construção de novas estratégias pedagógicas, na produção de materiais didáticos e na implementação de metodologias e tecnologias educacionais diferenciadas. Há que se intervir junto à equipe escolar para a promoção de questionamentos sobre o conceito de atendimento as adolescentes em medidas socioeducativas e sobre a própria atuação, favorecendo a construção de uma cultura institucional literalmente socioeducativa que supere o paradigma prisional, repressivo e disciplinar presente nas unidades de execução de medidas socioeducativas. É indiscutível a necessidade de constituir espaços e oportunidades de formação continuada para os professores que atuam do sistema, formação que de se basear na reflexividade sobre as práticas educativas realizadas.

Estes são alguns dos elementos que se propõe considerar no âmbito das políticas e programas educativos para adolescentes em situação socioeducativa e para pessoas privadas de liberdade.

WAGNER ROBERTO DO AMARAL

A presente temática evidencia desafios educacionais de significativa relevância no contexto da educação brasileira. Trata-se do atendimento a dois segmentos importantes e que ganharam evidência nas últimas décadas: os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, e os jovens e adultos privados de liberdade. Sujeitos que passaram a ter evidência legal a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação básica por meio da Lei n. 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/CEB n. 11/2000) e da Lei n.12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Com a publicização dessas normativas, as demandas sociais e educacionais desses sujeitos passam a ser reconhecidas como direito e visibilizadas na esfera do Estado, mediante o desafio de organizar o atendimento escolar adequado às suas diferentes faixas etárias, percursos educativos, diferenças culturais e territoriais, necessidades, expectativas e, fundamentalmente, diante das marcas de desigualdades sociais que determinam suas trajetórias. Faz-se fundamental, contudo, compreender e problematizar as pactuações institucionais realizadas de forma inter e/ou intragovernamentais, por meio das diferentes políticas sociais envolvidas na atenção a esses sujeitos, focando ações efetivamente intersetoriais e de qualidade. Importante ainda, refletir sobre os diferentes formatos na organização escolar pelos Sistemas Municipais e Estaduais de Educação, principalmente no seu aspecto curricular, buscando superar os processos de inclusão excludente existentes nas experiências educativas vivenciadas por esses sujeitos.

Colóquio 2.8 - Educação e Gênero.

Ementa - Construção sócio histórica de gênero, identidade e expressões de gênero. Compreensão de como a escola participa na construção de um modelo normativo de gênero, sexista e misógino. Identificação desses processos nas relações interpessoais e intergrupais, na ação institucional, no currículo e na prática pedagógica. Estratégias pedagógicas para a transformação dessas práticas, no sentido do reconhecimento e respeito à diversidade de gênero no contexto escolar na educação básica e superior. Estratégias de combate ao machismo, ao sexismo entre outras formas de intolerância à diversidade de gênero.

MARELÍ ELIANE GRAUPE

Este texto objetiva discutir estratégias de implementação das temáticas de Gênero e Diversidade no campo da educação. As propostas que apresentaremos são resultantes de uma pesquisa que foi realizada durante dois anos de estágio pós-doutoral na UFSC. Esse estudo possuía como objetivo compreender as contribuições e implicações do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) na formação continuada de professor/as de Educação Básica. Os resultados apontam que o curso foi importante para a sensibilização dos professores em relação a estas temáticas. Também, foi possível constatar que existe uma demanda de estratégias de acompanhamento na realização de projetos e atividades que abordam gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais no cotidiano escolar envolvendo colegas, alunos e comunidade escolar.

A escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram, se constituem, se formam e se produzem, portanto, é um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença. Daí a importância de proporcionar cursos de formação para professores, orientadores pedagógicos, gestores e demais profissionais da Educação Básica quanto aos conteúdos específicos das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de orientação sexual para que estes trabalhar essas temáticas em suas variadas formas e transversalmente.

Sabemos que atualmente é importante problematizar o papel que a educação escolar exerce na produção das desigualdades, especialmente na constituição das masculinidades, nos comportamentos machistas, sexistas, racistas e homofóbicos, buscando a desconstrução da ideia de uma essência ou natureza que explique e justifique as violências, as desigualdades de gênero, as ações discriminatórias, bem como, as desigualdades estabelecidas entre os vários grupos sociais. Nesta perspectiva, nos aventuraremos a apresentar a proposta da Pedagogia da Equidade, por entender que esta pode abranger as temáticas de gênero, relações étnico-raciais, diversidade sexual, religiosidade e outras, e apontar algumas competências necessárias as profissionais da educação para que essas sejam capazes de identificar que a escola participa na construção de um modelo normativo de gênero, sexista e misógino. Busca-se acima de tudo, reconhecer espaços e possibilidades para a desconstrução de fobias, ideias preconceituosas e práticas de discriminação nas relações interpessoais e intergrupais, no currículo e na prática pedagógica.

As reflexões aqui socializadas não têm a pretensão de servir de receitas pedagógicas, mas sim de enfatizar que a discussão e implementação da Pedagogia da Equidade nas escolas, é um processo individual e coletivo, que envolve não somente a razão e, sim a vontade política, o desejo e a subjetividade de todas os envolvidos.

Primeiramente, é necessário reconhecer que as professoras, além de possuírem saberes e conhecimentos teórico-metodológicos, também necessitam construir e exercitar as suas competências profissionais, e que estas não podem ser reduzidas ao domínio dos conteúdos a serem ensinados e técnicas a serem aplicadas.

Segundo Rosenkranz-Fallegger o conceito de *competência* no campo das relações de gênero e diversidade é considerado como palavra-chave para a formação e atuação de um profissional da educação embasado nos princípios da Pedagogia da Equidade.

Competência teórico-prática explicita a necessidade da profissional de educação apresentar diferentes tipos de conhecimentos e capacidades cognitivas no campo das discussões teórico-práticas sobre as relações de gênero. Além disso, ela deve ser capaz de diagnosticar situações em que a temática de gênero se apresenta, objetivando desenvolver atividades e conversas sobre a mesma, sem emitir sua opinião pessoal sobre o tema em discussão.

Competência didática é a capacidade de identificar quando os estereótipos sexuais e as discriminações surgem no contexto escolar, e de reconhecer os efeitos destas, na formação de opiniões entre os estudantes. Também deve ter, além do conhecimento teórico, o didático-metodológico, para intervir de forma ágil e eficiente nestes contextos, evitando a propagação das mesmas entre os estudantes.

Competência social é importante para identificar e discutir conflitos emergidos das diferentes opiniões sobre as questões de gênero, diversidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. O profissional deve ter a capacidade de reconhecer atitudes discriminatórias e preconceituosas sobre os temas e empaticamente promover diálogos a partir de um embasamento teórico-metodológico, fazendo prevalecer uma postura ética e que o direito de todos (maioria e minoria) seja preservado.

Competência pessoal significa que cada profissional deverá ter *ferramentas pessoais* que poderão contribuir no desempenho de suas atividades profissionais, isto é, deverá ter habilidade para analisar e avaliar as temáticas de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e orientação sexual sem que a sua opinião, experiência pessoal e valores culturais e/ou religiosos sejam evidenciados.

Para que ocorra o desenvolvimento das competências de gênero e diversidade é necessário que os profissionais da educação articulem a discussão das questões de gênero, sexualidades, diversidade e relações étnico-raciais, considerando a **esfera da vida privada**, **política e profissional**. Alguns desafios para que ocorra este desenvolvimento são, como por exemplo, ter sensibilidade e consciência sobre a influência dos aspectos relacionados ao seu campo de atuação enquanto profissional de educação, assim como ter capacidade de realizar autorreflexão sobre o seu papel em relação a sua expectativa individual à contribuição da implementação das temáticas de gênero e diversidade no campo educacional.

As competências de relações de gênero e diversidade proporcionam discussões sobre os estereótipos que estão, de forma consciente ou inconsciente, presentes nas práticas educativas; proporciona o reconheci-

mento consciente do direito e da liberdade dos estudantes serem motivados em diferentes áreas.

Uma escola que aborda e que vivencia na sua prática pedagógica as questões de gênero e diversidade pode proferir a Pedagogia da Equidade, ou seja, educação equitativa para todos. A formação de competências de relações de gênero e diversidade pode ser entendida como um processo aberto e flexível, que objetiva oferecer aos profissionais de educação uma base pedagógica, metodológica e didática. Enfim, essas competências não podem ser um objetivo pessoal, mas de toda a equipe escolar, pois, dessa forma, a escola poderá incluir esses temas no seu cotidiano, buscando diminuir as desigualdades sociais entre meninos e meninas, homens e mulheres, heterossexuais, bissexuais, transexuais e homossexuais, e propiciar o cumprimento dos direitos iguais e equitativos para todos.

Referência Bibliográfica

ROSENKRANZ-FALLEGGER, Edith. Gender-kompetenz: Eine theoretische und begriffliche Eingrenzung. In: LIEBIG, Brigitte; ROSENKRANZ-FALLEGGER, Edith; MEYERHOFER, Ursula. **Handbuch Gender-Kompetenz: ein Praxisleitfaden für (Fach)Hochschulen**. Vdf Hochschuverlag AG, Zürich, 2009.

NALU FARIA SILVA

A desigualdade de gênero está longe de ser notada na escola. Se não é notada, tampouco é objeto de iniciativas que lutem contra a discriminação. Paradoxalmente, um fator que prejudica a percepção dessa problemática consiste na imagem da escola como uma instituição amplamente democrática, uma vez que meninos e meninas supostamente recebem o mesmo tratamento; meninos e meninas estão presentes em todos os níveis de ensino e é comum que as meninas tenham um rendimento escolar superior ao dos meninos. A escola, como instituição de formação e socialização das novas gerações, aparentemente oferece um tratamento igualitário: educa todos e todas sem discriminação.

Mas, olhando a realidade mais de perto, pode-se observar que, na escola, diferença é sinônimo de desigualdade. Se no universo escolar a questão de gênero se mantém invisível, a escola participa na reprodução e consolidação dos estereótipos de gênero (bem como os de classe e de raça/etnia).

A explicação para a melhor atuação das meninas se dá aludindo-se a diferenças "naturais": meninos são mais indisciplinados, enquanto as meninas se comportam melhor, são mais responsáveis etc. Trata-se da reprodução daquilo que, no imaginário social, constitui o feminino: a responsabilidade (com a casa), a delicadeza e a organização. Isto está vinculado à divisão sexual do trabalho, que constitui a base material da opressão das mulheres em nossa sociedade. Ela separa e hierarquiza o trabalho de homens e mulheres, consolidando, ainda, a separação entre as esferas pública e privada.

A desigualdade entre meninos e meninas, homens e mulheres, é uma construção social, e não uma consequência das diferenças biológicas entre os sexos. Meninos e meninas são socializados (as) de acordo com os padrões vigentes na sociedade. Ao chegarem à escola, já têm interiorizado os comportamentos "adequados" para seu sexo, e a escola trata essas diferenças como se efetivamente se tratassem de algo natural: meninos e meninas se segregam "espontaneamente", e "naturalmente" buscam o mesmo sexo para as brincadeiras. Assim, a escola permite que, em situações sociais, as diferenças apareçam como se fossem naturais.

Imersa na sociedade patriarcal, a escola que não questiona a desigualdade desde a organização dos currículos até as atividades práticas, forma estudantes a partir de conceitos e visões de mundo erigidos desde a experiência masculina na sociedade.

A educação não sexista aparece como proposta de formação e de projetos político-pedagógicos capazes de desconstruir preconceitos e promover a igualdade entre homens e mulheres no processo de aprendizagem. A prática de uma educação não sexista deve estar articulada ao combate ao racismo e à lesbofobia, mas também a um processo de subversão das relações hierárquicas entre produtor/receptor de conhecimento. A construção de uma perspectiva feminista sobre a educação passa pela formulação das políticas educacionais, pelo desenvolvimento de currículos e produção de conteúdos dos livros didáticos e dos recursos pedagógicos, formação das (os) professores. A educação não sexista precisa contribuir para a subversão

dos estereótipos de gênero e a construção de práticas igualitárias e libertárias. Precisamos revelar universos e saberes presentes no cotidiano e na contribuição das mulheres na produção do viver. Por exemplo, a história da humanidade precisa ser contada também a partir da história das mulheres, por muito tempo relegadas ao mundo privado, mas cujo trabalho e experiências são fundamentais para as transformações sociais e para a produção do viver.

LUCIA HELENA RINCON AFONSO

Formando professores para novas relações de gênero
Neste colóquio pretendo discutir quais são as perspectivas que orientam nossa prática docente quanto às relações de gênero. Será o que sempre ouvimos: contribuir para o empoderamento das pessoas e para a melhoria das condições de vida em sociedade?
Sexo e gênero na docência serão na prática e na compreensão das educadores, referenciais para análise e para construção de uma educação emancipatória para homens e mulheres? Como aparece o Gênero nas Políticas públicas educacionais? Como identidade? A divisão sexual do trabalho, e o gênero estão na base da constituição da profissão docente?
Discutindo estas questões, queremos melhor compreender a historia do acesso das mulheres à educação e a posterior feminização do magistério, e como isto tem implicado, ou não, na introdução da discussão de Gênero na formação de professores.
A relação entre a formulação teórica e o feminismo, é cantada em verso e prosa por aquelas que defendem a construção de novas relações sociais e de gênero. Por isto consideramos importante debater também, como as mulheres e o gênero aparecem na academia e nas diferentes áreas das ciências; como se encontra a produção acadêmica quanto a Gênero e às políticas públicas educacionais, sobre homens na docência e sobre as experiências com a educação para novas relações de gênero na escola.
Objetivos
À luz do materialismo histórico, entendendo gênero como uma categoria histórica, pretedendo discutir sobre as contradições e as possibilidades existentes entre a Formação e Profissionalização Docente e as relações de gênero.
Discutir as relações existentes na escola, procurando descortinar possibilidades no ambiente escolar e na sala de aula de empreender a formação humana emancipatória com referenciais igualitários na educação de homens e mulheres abordando questões de gênero e com isto informar a elaboração de políticas públicas educacionais.
Debater os elementos que sustentam a opressão e a exploração das mulheres nesta profissão, nos contextos da sociedade patriarcal e de classes, e suas especificidades quando recortadas pelo fator geracional, pela raça/etnia, pela orientação sexual.

ELIANE ROSE MAIO

Em sua composição a sociedade brasileira é constituída e estruturada pela diversidade, em que as diferenças são, com frequência, produzidas no curso das relações assimétricas. Porém encontramos ainda no espaço escolar, discriminações recorrentes à população LGBTQIA (lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros, *queers*, intersexos e aliados/as). A escola quase sempre tem sido um ambiente hostil a estas pessoas, com demonstrações de agressões verbais como também físicas quer sejam dos/as alunos/as como também de professores/as e da equipe pedagógica e administrativa, que podem proporcionar o abandono dos/as mesmos/as ao espaço escolar. A escola, que deveria ser o local seguro e fundamental na desconstrução de mitos e preconceitos, na promoção de valores democráticos de respeito a todas as pessoas, indiferente do desejo sexual, classe social cor ou credo, ainda não se encontra assim. Como nos apresenta Louro (2007, p. 204) "[...] os processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade, que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou ousem experimentar. Sei que tudo isso está, seguramente, embaralhado com questões de poder". São valores, decisões e normativas para aquelas pessoas que não se enquadram às regras heteronormativas que são impostas para que não fujam do que se espera dos/as que frequentam o espaço

escolar. Paradoxalmente, temos acompanhado a difusão de discursos religiosos que advogam a imposição de valores, crenças e tradições restritos ao universo da norma heterossexual que impactam diretamente na atuação do Governo Federal voltada à formulação de políticas públicas de combate ao preconceito e à discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero nas áreas de educação e saúde. Estes conflitos de interesses aliados às disputas ideológicas evidenciam como a insuficiência de estratégias públicas e "de um arcabouço legal de proibição explícita da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero" (MELLO *et al.,* 2011, p. 119), bem como a garantia e manutenção da cidadania plena e direitos humanos da população LGBTQIA com a criação e manutenção de políticas públicas que venham no sentido de promover uma sociedade mais justa e igualitária, a começar pela escola, que não trate aqueles e aquelas que não se enquadram nos limites da regulamentação heterossexual como párias e escória em seu próprio ambiente. As manifestações de fobias, tais como homofobia, transfobia, lesbofobia e bifobia implicam em afastar as pessoas que não se sujeitam às normas impostas por alguns/mas agentes educativos no espaço escolar, e podem acarretar sequelas físicas e psíquicas, como também uma aprendizagem deficiente, trazendo *déficits* cognitivos, o que não deveria acontecer, pois o processo ensino-aprendizagem deveria ser neutro, isento de preconceitos e estereótipos, o que infelizmente ainda não acontece em nossas escolas. Gente que gosta de gente não deveria sofrer pressões, no espaço escolar, que podem ocasionar em uma aprendizagem deficiente! Devem ser respeitadas e acolhidas, como quaisquer pessoas!

Palavras-chave: Diversidade sexual; implicações pedagógicas; homofobia

Colóquio 2.9 – Educação e Diversidade Sexual.

Ementa - A heteronormatividade nas relações interpessoais e intergrupais, na ação institucional, no currículo e na prática pedagógica. A relação entre discriminação e trajetória escolar. Percepção da homofobia como uma violência que atinge não só lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), mas todos os sujeitos. O movimento político de reconhecimento dos direitos sexuais. Estratégias pedagógicas para a transformação de práticas no sentido do reconhecimento e do respeito da diversidade de expressões da sexualidade. Avaliação da implementação das propostas aprovadas na CONAE 2010 no Eixo temático VI – "Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade". A diversidade sexual como perspectiva curricular e didática. Diversidade sexual como um direito humano . Estratégias de combate à homofobia, à lesbofobia, à transfobia.

MARCIO R. VALE CAETANO

Nas últimas décadas, o Governo Federal criou órgãos especializados, ministérios e secretarias responsáveis por aprimorar as instâncias democráticas de participação cidadã e melhorar a situação de desigualdade cultural e econômica na educação escolar e mais amplamente na sociedade brasileira. Assim, mesmo reconhecendo os impasses políticos ocorridos nos últimos anos em decorrência dos embates com setores fundamentalistas das religiões judaico-cristãs, não há como negar os avanços obtidos no âmbito das políticas educacionais do Governo Federal no que tange a promoção da cidadania LGBT (lésbica, gay, bissexual, travesti e transexual) e o enfrentamento à homofobia, o sexismo e o racismo.

Claro que a incorporação de reinvindicações dos movimentos sociais nas políticas oficiais do Governo brasileiro, muitas vezes não se traduzem em implementação, mas apontam conquistas e intencionalidades. Ainda que, para alguns, os avanços sejam considerados lentos, é certo que o Estado no Brasil assumiu um compromisso maior com os movimentos sociais (LGBT, pessoas com deficiência, indígenas, negros, mulheres, etc.) nos últimos 10 anos. Vale lembrar que data de

2004 a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) do MEC e do Programa "Brasil Sem Homofobia".

É neste cenário que o MEC propõe em 2010 a realização da Conferência Nacional de Educação - CONAE. Com o tema "Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação", a CONAE teve ampla participação da sociedade brasileira, em especial, da militância LGBT.

Com os debates divididos em eixos temáticos, a CONAE voltou-se a debater propostas ao Plano Nacional de Educação (PNE) e é sobre isso que nos propomos a refletir na mesa "Educação e Diversidade Sexual" da próxima CONAE que se realizará em 2014. Esse tema emerge da necessidade de análise sobre o Projeto de Lei 8.035/2010 que institui o PNE 2011/2020. Nos perguntamos se o referido projeto radicaliza as políticas e os avanços em relação as lutas sociais dos últimos 20 anos do movimento LGBT. Se a resposta for positiva, de que maneira? Em quais metas e estratégias? O Plano enfatiza o caráter "desigual", "multicultural", "pluriétnico" e a "Diversidade" da sociedade brasileira? Ele reconhece os direitos de grupos específicos e assume uma visão crítica sobre a discriminação etnicorracial, a heteronormatividade e as diferenças regionais que causam desigualdades e injustiças nos sistemas educativos? Orientado por essas perguntas que nos propomos a debater a educação brasileira na CONAE 2014.

LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE

Considerando o resultado da pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE em 2009 sobre preconceito nas escolas, foi identificado que 99,9% dos entrevistados desejam manter distância de algum grupo social. Os deficientes mentais são os que sofrem maior preconceito, com 98,9% das pessoas com algum nível de distância social, seguidos pelos homossexuais (98,5%), ciganos (97,3%), deficientes físicos (96,2%), índios (95,3%), pobres (94,9%), moradores da periferia ou de favelas (94,6%), moradores da área rural (91,1%) e negros (90,9%). Nas duas pesquisas realizadas no ambiente escolar, ficou explícita a presença da homofobia na escola.

Na tese que defendi em 2012 " Travestis na Escola: Assujeitamento e Resistência a Ordem Normativa", busquei ver, ouvir e sentir a multiplicidade de constituição dos sujeitos implicados na concepção da organização e do fazer escolar, para ter a sensibilidade de compreender e registrar os resultados da pesquisa. Isto porque a negação dos diferentes é, para a maioria dos indivíduos, imperceptível, estando presente na escola de forma bastante subjetiva, induzindo os sujeitos, ao longo da história, a uma padronização tida como "natural" a todos e a todas nos currículos, nas normas, nos procedimentos de ensino, nas teorias, na linguagem, nos materiais didáticos, nos processos de avaliação e nas relações interpessoais.

Com base na Constituição Federal, nos artigos 205 e 206, o princípio de igualdade é fator que deve ser garantido na escola a todos e a todas, não pondo nenhuma restrição em relação às diferenças de qualquer natureza, sendo de forma generalizada assegurado o direito ao acesso e à permanência na escola.

O cumprimento desse princípio se configura como perigo nas instituições de ensino em relação aos "diferentes", incluindo nestes a diversidade sexual porque esta "igualdade" pode ser interpretada em uma ótica heteronormativa na qual esta diversidade sexual é percebida pelas lentes do determinismo biológico, sendo cobrada ou forçada a se adequarem aos gêneros inteligíveis. Embora a lei por si só não modifique a negação da travesti no espaço escolar, não as proíbe do acesso à escola. Assim, a lei é um dispositivo de poder (FOUCAULT, 1993), portanto pode ser apropriada pelos grupos minoritários, objetivando promover rupturas e mobilidade.

Segundo Louro (1997), a escola não transmite apenas conhecimentos, ou somente os produz, mas também desenvolve as identidades étnicas, de gênero, de classe e fabrica sujeitos.Neste caso, a escola, que deveria trabalhar a diferença na perspectiva *queer*, acaba por tentar classificar e produzir sujeitos normatizados e disciplinados, encaixotados em uma identidade coletiva padrão e sem possibilidade de mobilidade.

JOSÉ CARLOS BUENO DO PRADO (ZEZINHO)

Temos acompanhado nos últimos anos, entre as diversas temáticas elaboradas pela sociedade, um crescimento considerável dos debates em torno da orientação sexual.

Em que pese a urgência de ações que remetam a uma solução imediata aos problemas oriundos dessa questão, é preciso colocar em pauta os "rumos" e a dimensão que a diversidade sexual tem assumido na educação.

Se partirmos do raciocínio imperativo de que a educação deve ultrapassar as barreiras da mera transmissão de conteúdos ou aquisições de certificações, chegaremos à conclusão de que essa importante instituição precisa, necessariamente, assumir um caráter social e cidadão na construção de uma sociedade sem as diversas intolerâncias que ainda habitam o espaço educacional.

Como forma de reprodução e cristalização dos costumes sociais, a educação transita nos termos 'homofobia', ainda que não tenha essa consciência, de múltiplas maneiras: como violência simbólica da dominação masculina (BORDIEU, 2005); como modo de organização e constituição do masculino (SMIGAY, 2002); como produção da cultura e dos saberes ocidentais que aparecem na discriminação afetiva, intelectual e política por lógicas heterossexuais (BORRILLO, 2010). Com isso, homossexuais figuram nesse contexto educacional como seres humanos subalternos, uma espécie de sub-raça.

Na sociedade atual, no âmbito educacional, isso não se trata de aspecto meramente retórico. A prática com a qual convivemos diariamente abre mão da "força do argumento" e apodera-se do "argumento da força".

Os números desvendados pela pesquisa nacional *Diversidade Sexual na Escola* (MAZZON, 2009) nos entristecem ainda mais: 87,3% dos pesquisados têm algum nível de preconceito em relação à orientação sexual e 98,5% com algum nível de distância social. Dos pesquisados, 26,6% dos (as) alunos(as), 20,5% dos(as) funcionários(as) e 10,6% dos(as) professores(as) concordam com a frase "eu não aceito a homossexualidade" e 23,2% dos(as) alunos(as), 23,4% dos(as) funcionários(as) e 11,8% dos(as) professores(as) concordam que a homossexualidade é uma doença.

À medida que nos aprofundamos em teses firmadas nas gestões educacionais, é mais latente a necessidade de uma nova compreensão do papel da educação no universo globalizado em que vivemos. Para tanto, urgem as primícias necessárias para conjugarmos o termo 'educação' com o termo 'direito'. E a referência não se sustenta apenas no direito de ir e vir. É o direito de ir e vir, nas barras da educação, com dignidade, respeitando a essência da pessoa humana.

A luta por políticas públicas a serviço da inclusão

Não obstante a algumas ações e iniciativas legais/legislativas de um ou outro governo estadual ou municipal, o Sistema Nacional de Promoção de Direitos Humanos e Enfrentamento à Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais cumpre um importante papel na orientação e mediação desses impasses. Isso, por ser um sistema articulado, interfederativo e interdependente, com o firme propósito de incentivar a instalação de conselhos estaduais, distrital e municipais LGBT e de primar pela criação de coordenadorias, concluindo um considerável esforço para a instalação de políticas públicas que promovam a cidadania e direitos LGBTs.

Referências bibliográficas

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília, DF: Letras-Livres/Ed.UnB, 2009.

_____. **Homofobia**. História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MAZZON, José Afonso (Coord.). **Pesquisa nacional de diversidade na escola**. Fundação de Estudos e Pesquisas Econômicas, 2009.

SMIGAY, Karin Ellen von. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**, v. 8, n. 11, p. 32-46, 2002. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/download/136/130>. Acesso em: 15 abr. 2013.

SILVANA BRAZEIRO CONTI

A Educação saindo do armário

> "Alguém é homo, lés, bi, trans, travesti ou heterossexual à revelia de qualquer pré determinação? Mas podemos dizer que somos bichas, sapas, travas e/ou queer porque ao sermos interpeladas no lugar de abjeto (ignóbeis, bizarras, desprezíveis, inumanas) nos vimos diante de uma possibilidade: sermos as sujeitadas e/ou de ressignificarmos nossas vidas.".

Precisamos acreditar na nossa capacidade de construir, transformar, revolucionar esta sociedade hipócrita, que continua, oprimindo, quem se atreve a "sair da caixinha"... "fugir da regra"... seguir a orientação do seu desejo...**sair do armário...**

Com o passar do tempo construí um conceito de escola que venho desconstruindo ou tentando desconstruir a cada dia: *Armário enferrujado, lacrado, com pouca luz, úmido, com aspecto triste, árido, comportado, trancafiado, rígido, que ouve pouco, que compartimenta os conhecimentos e os sujeitos, que não enxerga as diferenças, cordialmente racista, que busca a homogeneidade, que conforma os corpos, nega as sexualidades, subordina as mentes.*

Quais as relações de poder que se estabelecem no ambiente escolar? Acreditamos que este momento histórico que estamos vivendo está completamente ligado as afirmativas de Loreta Valadares, uma referência feminista, emancipacionista, gaúcha que compreendia a opressão de classe interligada com a opressão de gênero, coincidindo historicamente e se desenvolvendo entrelaçadas no decorrer da história. Loreta também defendia que a luta contra a opressão de gênero se insere na luta contra todos os elos de opressão e pela conquista de uma sociedade radicalmente livre de preconceitos, sem discriminação de classe, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, crença, raça/etnia, geração, deficiências e outras.

O currículo escolar ainda é hegemonizado pelas práticas sociais vigentes, reproduzindo o modelo de leitura de mundo branco, cristão, eurocêntrico, heterossexual, reproduzindo um paradigma imposto pelas elites.

Nossa cidadania existe, porque, lado a lado com as lutas gerais, nos organizamos e nos constituímos enquanto sujeitos políticos coletivos, como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e também heterossexuais, em torno do direito à participação política, ao trabalho, à educação, à saúde, à cultura e às artes, aos esportes, a decidir pelo uso do próprio corpo, à subjetividade de desejar, amar e amar de novo, enfim, termos o direito de ter direitos.

Já tivemos inúmeras conquistas, mas ainda temos muito que conquistar!

Referências bibliográficas

CONTI, Silvana. Educando para a Diversidade\Elisiane Pasini(Org).Porto Alegre,Nuances,2007

POCAHI, Fernando. Um mundo de injúrias e outras violações: reflexões sobre a violência heterosexista e homofóbica a partir da experiência do Centro de Referência em Direitos Humanos. Rompendo o silêncio. Nuances, 2007.

SWAIN, Tânia Navarro, Muniz, Diva do Couto G. Mulheres em Ação: práticas discursivas, práticas políticas. Florianópolis:Ed. Mulheres, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.

BUTLER, Judith. "Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo" in Lopes Louro(org.) O Corpo Educado. p. 161

VALADARES, Loreta. AS Faces do Feminismo. São Paulo. Ed. Anita Garibaldi, 2007.

Colóquio 2.10 - Educação de Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação: desafios e perspectivas para as políticas públicas.

Ementa - Educação Especial na perspectiva inclusiva. Acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação básica e superior. Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e práticas educacionais inclusivas. Altas habilidades/Superdotação: estratégias para identificar e maximizar o desenvolvimento das potencialidades. Marcos legais políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva inclusiva. Articulação entre a educação especial e a educação para o mundo do trabalho. A garantia das condições de acessibilidade para plena participação e aprendizagem das pessoas com deficiência à formação profissional.

MARIA TERESA EGLER MANTOAN

A inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença dos alunos, em processos educacionais iguais para todos. Como enfrentar essa ambivalência para atender plenamente ao que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno?

A questão é procedente, quando se trata de situações criadas por um sistema educacional excludente, seletivo, que se organiza e promove os alunos a partir de parâmetros artificialmente criados e baseados na representação de modelos ideais do estudante para cada ano, nível e etapa escolares.

O movimento inclusivo na educação traz inúmeros desafios à nossa escola, em todos os níveis e etapas de ensino, provocando a necessidade de serem revistas suas concepções e práticas usuais.

Por preceito constitucional, desde 1988, é assegurado a todos os alunos o direito ao acesso, permanência e participação nos níveis básico e superior de ensino. Esse direito traz em si a semente da mudança de que a nossa educação necessita, para conquistar patamares cada vez mais elevados de qualidade. De fato, uma escola para alguns não pode ser considerada uma instituição qualificada do ponto de vista pedagógico. Essa qualificação exige, no mínimo, um ensino que atenda às necessidades, interesses e capacidades de todos os alunos, sem discriminações, categorizações, exclusões. O realinhamento do processo educacional para se compatibilizar com a inclusão gira em torno da adequação do processo escolar, para que a singularidade dos alunos seja considerada em sua natureza mutante, e passível de transformação.

A garantia do acesso de todos à escola comum é necessária, mas insuficiente para que a educação inclusiva se efetive em nossos redes de ensino. Deslizes que possam ocorrer no entendimento do direito à diferença e durante os processos de diferenciação subsequentes, criam problemas e caminhos equivocados para os que buscam construir uma pedagogia alinhada aos preceitos inclusivos.

Qual seria então o papel da escola para dar conta da formação dessa geração, nesses novos tempos? Como dar conta do trinômio, qualidade, diferença e inclusão na escola são questões que abordaremos nessa oportunidade oferecida por esse Colóquio.

RODRIGO HÜBNER MENDES

A palestra abordará experiências educacionais inclusivas pesquisadas pela equipe do projeto DIVERSA, promovido e gerenciado pelo Instituto Rodrigo Mendes.

O projeto DIVERSA é uma plataforma de troca de experiências e construção de conhecimento sobre educação inclusiva. Tem como público-alvo educadores, gestores de instituições educacionais e outros profissionais comprometidos com o tema.

Nosso objetivo é dar visibilidade a práticas de edu-

cação inclusiva que já estejam sendo desenvolvidas e transformá-las em fonte de referências, por meio de estudos de caso, vídeos e relatos de experiências.
O DIVERSA é uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes, em parceria com o Ministério da Educação e diferentes organizações comprometidas com o tema da equidade.

RITA VIEIRA DE FIGUEREDO

A inclusão escolar é objeto de interesse social em muitos paises inclusive do Brasil. Do ponto de vista da legislação, o Brasil está na vanguarda em relação a muitos países da Europa e da América do Norte no que consiste a educação inclusiva. A Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de janeiro de 2008 assegura o direito de toda criança freqüentar a escola comum, esclarecendo ações especificas da educação especial e do ensino comum. Este é responsável pela escolarização de todos os alunos. A Educação Especial, pelos serviços necessários ao seu público alvo. Dentre esses, a política orienta para a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Este atendimento assegura que os alunos aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum e o que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. O AEE foi regulamentado pelo Decreto no. 7611 de 17/09/2011, o qual reestrutura a Educação Especial, consolida diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação inclusiva e destina recursos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) ao atendimento de necessidades específicas do segmento. O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, garantindo a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, permitindo o acesso e apropriação ativa do saber. O AEE por si só não garante a aprendizagem escolar dos alunos; para isso são necessárias mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino. A colaboração entre os diversos agentes da escola tais como os gestores e equipe técnica, os professores da sala comum e os professores do AEE é imprescindível para o desenvolvimento de uma prática sintonizada com as necessidades dos alunos. Esses profissionais devem trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade. As redes de ensino devem conceber um modelo de formação e acompanhamento que permita desenvolver um saber e um saber fazer que valorize a participação de cada profissional como membro que contribui com as ações daquela comunidade educativa. Este mesmo preceito deve ser observado no interior da sala de aula, espaço pedagógico em que onde cada aluno se constitui um sujeito de aprendizagem que contribui efetivamente para a elaboração de um saber que ganha sentido quando compartilhado por todos os membros da classe.

CLEUZA RODRIGUES REPULHO

A Meta 4 do plano Nacional de Educação prevê a universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede de ensino. É mais um desafio para os dirigentes municipais de educação na direção de se cumprir o preceito constitucional do direito à educação de todas e todos.
Os princípios da educação inclusiva estão bem difundidos, o que tem colaborado para conscientizar a população sobre o *locus* apropriado para a educação dessas crianças e jovens. Ainda existem opiniões contrarias à inclusão na rede de ensino, pautando a velha defesa de que a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ser segregada a outras instituições que não as escolares. Outro ponto em debate diz respeito à concepção educacional a ser desenvolvida no processo pedagógico.
Quando convidada a se pronunciar sobre o tema, a Undime tem defendido as propostas aprovadas pela CONAE 2010 com referencia à educação inclusiva, as quais de modo geral propõem:

1. Implantação de salas de recursos multifuncionais;

2. Fomento da formação inicial e continuada de professores voltadas para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e rurais;
3. Ampliação da oferta do atendimento educacional especializado complementas aos estudantes matriculados na rede pública de ensino; e
4. Manutenção e melhorias no programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistida, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Entretanto, faz-se necessário pontuar outra questão polêmicas desse contexto: o financiamento dessa demanda. Os municípios encontram-se limitados em seus orçamentos para assumirem sozinhos o desafio da inclusão, principalmente, quando os dados do Censo Escolar demonstram que a maioria das matrículas do ensino fundamental estão sob a responsabilidade dos municípios. Além disso, há toda a demanda da educação infantil para ser atendida. Sendo assim, dois pontos merecem atenção:

1. O cálculo do valor por aluno para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
2. A regulamentação/ implementação do regime de colaboração entre os entes federados.

A Undime defende que o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação se de na rede de ensino. Quanto ao atendimento educacional especializado, a Undime considera que ele pode ser oferecido em instituições publicas ou conveniadas que atendam às devidas exigências.

Colóquio 2.11 - Políticas de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação ao longo da vida.

Ementa - Fases históricas da oferta de EJA. Financiamento da EJA no Brasil. Formas de acesso à EJA. Semelhanças e distinções entre EJA e Educação Popular no Brasil. Experiência das centrais sindicais em EJA. Valorização dos profissionais de EJA. O ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) e outras formas de avaliação. Idade mínima para o ingresso à EJA. Regulação da oferta da EJA pelo setor público e privado. A combinação histórica entre EJA e EAD. EJA integrada ao mundo do trabalho, na perspectiva da Economia Solidária. Universalização da alfabetização. O analfabetismo funcional e as políticas de EJA. EJA integrada à qualificação social e profissional para o campo. Concepção de Não-Formal e de Educação Sócio Permanente: Educação de Jovens, Adultos e Idosos, para além da escolarização, ao longo da vida.

MARIA CRISTINA VARGAS

Refletir sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui em um grande desafio para o atual momento. Dados da PNAD/2012(Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), apontam que o número de pessoas analfabetas com idade de 15 ou mais voltou a crescer. A pesquisa ainda afirma que dos *13,2 milhões de analfabetos no país, mais de 12,3 milhões (94%), são pessoas de 25 anos ou mais,* o que demonstra a ausência de uma política de EJA no Brasil. De acordo com o documento final da VI CONFINTEA(-Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada em Belém/PA, no ano de 2009, "*...a aprendizagem ao longo da vida constitui uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento". Destacou a sua compreensão da natureza inter-*

setorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta."

Contudo, a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma educação ao longo da vida, significaria primeiro avançar na política de EJA no Brasil. A EJA é uma questão a ser enfrentada com políticas publicas de estado, e com o envolvimento da sociedade civil.

Superar a fragmentação das políticas de programas, as quais não atendem a atual realidade demonstrada nas últimas pesquisas, deve ser uma ação conjunta do estado brasileiro com as organizações que integram historicamente a construção de uma política publica de EJA.

MARIA MARGARIDA MACHADO

As reflexões neste colóquio apontam a difícil concretização de uma política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, na perspectiva da educação ao longo da vida, em parte porque, se por um lado, a oferta de escolarização ainda não se configura como política pública, por outro lado há uma construção equivocada de conceitos que se constituíram historicamente nesta modalidade de educação.

A análise da política, parte da retomada do conceito de direito à educação, constitucionalmente garantido para todos desde 1988, confrontando dados da escolaridade da população de 15 anos e mais, segundo o último censo populacional, com os dados de matrícula de jovens e adultos. Evidencia-se um quadro de redução das matrículas de jovens e adultos, não acompanhado pelo aumento efetivo de escolaridade da população, sobretudo se considerarmos a população acima dos 18 anos. Persistem no país 92 milhões de brasileiros de 15 anos e mais que não concluíram a Educação Básica (IBGE, 2010).

Esta realidade nos remete ao outro aspecto desta temática que é conceitual. Ainda no século XXI, a legislação educacional brasileira se reporta a conceitos equivocados como erradicação do analfabetismo, ensino regular, idade própria, dentre outros, desconsiderando o acúmulo do debate a este respeito na EJA feito por pesquisadores, movimentos sociais e instituições de ensino.

Por fim, cabe problematizar, a partir do Documento Referência da CONAE 2014, os elementos que contribuem para a superação das questões apontadas acima, bem como, os que contraditoriamente as reforçam, sendo um deles o papel das esferas federal, estaduais e municipais nas políticas de EJA. Conclui-se a partir dos dados e da reflexão presente no Documento Referência que as políticas se configuraram, ora em visibilidade, ora em invisibilidade dos sujeitos jovens e adultos, no contexto da educação nacional, não favorecendo a materialização da garantia do seu direito à educação, tampouco contribuem para a consolidação de um sistema nacional público de educação dos trabalhadores.

JOEL DE ALMEIDA SANTOS

Tópicos que abordaremos na palestra/EJA:

- Breve histórico
- Fragilidades e avanços
- Financiamento
- Perspectiva

Colóquio 2.12 - Educação Escolar Quilombola: desafios na implementação das Diretrizes Nacionais.

Ementa - Caracterização e histórico das comunidades quilombolas no Brasil e dados atuais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação nas comunidades quilombolas e os desafios de sua implementação. As peculiaridades dos processos de organização do processo pedagógico e da gestão das escolas. Os professores das escolas quilombolas. O respeito aos valores culturais e inclusão na dinâmica social nacional. Infraestrutura, transporte escolar, material didático e pedagógico contextualizado. Monitoramento da aplicação dos recursos na Educação Quilombola.

EIXO III - EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: CULTURA, CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SAÚDE, MEIO AMBIENTE

Colóquio 3.1 – Educação e Trabalho, Inclusão social e participação cidadã.

Ementa - Perspectivas críticas para uma educação profissional emancipatória. Educação para o trabalho e movimentos sociais. Papel das organizações sindicais no debate da educação profissional emancipatória e o trabalho. Educação profissional e a formação para o mundo do trabalho. Os processos de inclusão social na educação profissional. Experiências sindicais em educação profissional. Financiamento público e privado da educação profissional. Educação profissional e a formação para o trabalho no campo. A educação inclusiva e a educação profissional. A formação para o trabalho das pessoas com deficiência e o papel dos movimentos sociais.

CARMEN SYLVIA VIDIGAL MORAES

A partir da temática central da CONAE 2014 – *O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração* e atribuindo ênfase específica à questão proposta no Eixo III do Documento Referência, propõe-se a desenvolver breve diagnóstico da situação do ensino médio e da educação profissional, nas suas diferentes modalidades, em nosso país; analisar criticamente as concepções teóricas e políticas de educação, de trabalho e da forma como é representada a sua relação, e problematizar as proposições de políticas públicas delas decorrentes apresentadas no Documento Referência. Finalmente, tem-se por objetivo defender, na perspectiva da inclusão e da participação social, algumas propostas consideradas fundamentais para o fortalecimento da escola pública e sua qualidade social. Nessa direção, no processo de resistência à privatização e em defesa do ensino público, é preciso resgatar as reflexões e reivindicações acumuladas nas lutas pela democratização da educação, algumas delas formalizadas em normatizações legais, como a proposta de *formação humana integral* nos diferentes tipos e modalidades do Ensino Médio, apresentadas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* e nos *Documentos Base* do Proeja e Proeja Fic, e, também, durante a CONAE 2010.

Colóquio 3.2 - Educação Superior e sociedade: ensino, pesquisa e extensão.

Ementa - A forma de produção do conhecimento no ensino superior e função social da universidade. A integração entre graduação e pós-graduação. Pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada (SINASEFE). O papel da extensão universitária e os desafios da intervenção e interação intersetorial. O diálogo entre a pesquisa e as demandas sociais e econômicas. Financiamento das pesquisas e compromisso social. Pesquisa, mercado e bem público. Movimentos sociais e conhecimentos produzidos pela pesquisa. Propriedade intelectual e produção científica. Pesquisa e formação de professores na perspectiva do atendimento do direito à educação.

HENRIQUE CUNHA JUNIOR

População Negra, Sociedades Complexas e Educação Superior. As filosofias encontradas nas culturas africanas são repetitivas e dizer como: “eu existo porque você existe”. Significa que nós somos produtos de uma mesmo NTU (NTU como partícula geradora), havendo diversificações, compomos um ecossistema onde as ações e interações mútuas modificam constantemente o sistema, cabendo a responsabilidade do MUNTU (ser

humano socializado), do NTU humano, a manutenção do equilíbrio. Os seres humanos recriam o mundo e nas recriações podem quase tudo, do bem e do mal. Dentro das sociedades capitalistas industriais da nossa era, do nosso tempo-espaço, aprendemos a maior parcela da nossa socialização nas instituições dos sistemas educacionais formais. Esta socialização está intrinsecamente ligada ao conceito capitalista de organização. Estabelece prioridades, orientações, ações, e privilegia de acordo com seus interesses. Sabemos quem somos, quais nossos deveres e direitos, obtemos as nossas competências profissionais e orientamos os nossos modos de vida devido a pedagógica ação das instituições educacionais. A formação do ensino superior é obtida por uma parcela pequena da população e se traduz em aprimoramento sofisticado e muito exclusivo do conhecimento social. Sistema político e filosófico que não preserva o ecossistema do MUNTU.

As instituições de ensino superior na prática das pesquisas e da extensão solucionam problemas importantes para as sociedades e definem muito do nosso presente e futuro. Exercem um peso na elaboração das políticas públicas e na determinação do conhecimento processado na sociedade e na sua transmissão. As populações negras são parte integrante da sociedade brasileira tendo construído a história e regimes de pressões sociais, econômicas e culturais pautadas pelo escravismo criminoso e pelo capitalismo racistas, sistemas de imposição de dominações e de restrições de expressões sociais.

Estamos numa sociedade de relações complexas entre os diversos grupos sociais, sendo as populações negras não usufruem da parcela do seu trabalho realizado, sendo que o sistemas de dominação carreia estes direitos para outros grupos sociais. Entretanto a dinâmica social das sociedades complexas necessita a correção destes desequilíbrios, a pena de mergulhar em ondas de violências e barbáries, de conflitos e processos de desigualdades sociais e econômicas, produtores ou desencadeadores de graves consequências humanas e sistêmicas ambientais. Uma das contingências dos sistemas de educação superior é mediar estes conflitos e propor caminhos de solução através dos processos de formação dos cidadãos. Neste sentido que se coloca a problemática em pauta neste colóquio e está desenvolvida uma reflexão nesta minha palestra.

PAULO SPELLER

No ano de 2012, o número de matrículas na educação superior cresceu 4,4%, segundo dados do Censo da Educação Superior. Ou seja, já ultrapassamos a marca de 7 milhões de alunos matriculados. Esse sistema, em plena expansão, apresenta desafios complexos: a garantia de qualidade face ao aumento de vagas, a democratização do acesso e da permanência dos estudantes, bem como a capacidade de atender às demandas de conhecimento e formação advindas do processo de desenvolvimento socioeconômico, científico e tecnológico do país.

Nos últimos dez anos, o processo de expansão e interiorização das universidades federais visou a atender a demanda por vagas públicas de qualidade. Foram criadas, no período, 18 novas universidades federais e mais de 120 novos câmpus, com expectativa de atender, até 2014, 275 munícipios. No período de 2002 a 2012, houve um aumento de 124% no número de ingressantes na rede federal. A ampliação da oferta de vagas passa também necessariamente pela diversificação dos níveis e modalidades de formação, como o aumento na oferta da educação à distância.

O processo de expansão, tanto na rede pública, quanto no sistema privado deve vir sempre acompanhado de qualidade, por isso a importância de consolidarmos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior como mecanismo de orientação institucional para os estabelecimentos de ensino superior e como referência às condições de cursos e instituições para estudantes e professores.

Desafio de fundamental importância para a educação superior no Brasil é que a expansão de vagas atenda a todos os cidadãos, reduzindo as desigualdades regionais e socioeconômicas. A democratização do acesso e a garantia da permanência de estudantes de segmentos historicamente excluídos têm sido prioridades do Ministério da Educação. Programas como o Prouni e o Fies revolucionaram o acesso à educação superior concedendo bolsas e financiamento a estudantes de baixa renda. Também a Lei nº 12.711/2012 estabeleceu a reserva de vagas nas universidades federais para alunos oriundos de escola pública, com um recorte de renda e racial. Para ingressantes em 2014, a política de cotas destinará, no mínimo, 25% das

vagas das universidades federais para estudantes de escola públicas. Somado a estas ações, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, por meio de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, entre outros.

Por fim, a educação superior precisa atualizar-se constantemente, agregando novos modelos e possibilidades de aprendizagem, pesquisa e inovação, para inserir os estudantes na sociedade do conhecimento. O uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, a internacionalização, bem como o desenvolvimento e consolidação da pesquisa, tecnologia e inovação nas universidades é essencial para atingir esse objetivo. Atuando nessa frente, o programa Ciências sem fronteiras concedeu 53,5 mil bolsas para alunos de graduação e pós-graduação estudarem no exterior, com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação.

Os desafios não são simples, mas estamos avançando e transformando cada vez mais a cara do ensino superior no Brasil, que deixou de ser destinado às elites e tem-se tornado cada dia mais democrático. É essa expansão qualificada, com equidade e inclusão social, que queremos aprofundar e consolidar nos próximos anos.

Colóquio 3.3 - A Pós-graduação, a produção e a socialização do conhecimento científico.

Ementa - Nichos de produção de conhecimento científico na sociedade brasileira. Formas de financiamento da pesquisa no ensino superior e na educação básica. Socialização do conhecimento científico nas ciências exatas e humanas. Comunidades científicas e poder político. A educação superior na produção e socialização do conhecimento. A cooperação internacional na produção e na difusão do conhecimento. Articulação entre educação, ciência e tecnologia para a auto sustentabilidade socioambiental. Iniciativas de educação superior voltadas aos trabalhadores. Articulação entre produção do conhecimento e a educação básica. Produção de patentes, inovação e transferência tecnológica.

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA

As políticas de produção e socialização do conhecimento científico na educação superior têm assumido papel de destaque para a sociedade nas últimas décadas. O tema está constantemente presente na comunidade acadêmica preocupada em refletir sobre *o quê*, *porquê*, *para quê* e *como* produzir esse conhecimento e as estratégias para socializá-lo.

Não há dúvidas de que o desenvolvimento dessas políticas deve considerar o tempo e o espaço nos quais elas são concebidas, construídas e avaliadas, além do fato de serem múltiplos, desafiadores e complexos os condicionantes sociopolíticos e ideológicos inerentes ao contexto de produção e socialização do conhecimento na educação superior. Nesse cenário, é importante identificar quais são e analisar como se dá a utilização das formas de produção e disseminação do conhecimento, enfatizando seus desdobramentos no campo da política científica e suas contribuições para a pesquisa nesse nível educacional, bem como para a formação dos pesquisadores como protagonistas envolvidos nessa produção – professores alunos.

A importância da discussão sobre a produção e socialização do conhecimento na educação superior parte de duas premissas básicas. A primeira considera que a pesquisa é um ato intencional e político inscrito em um plano epistemológico pautado na realidade histórico-social que possibilita análises e explicações dos fenômenos. A segunda refere-se à ideia de que não há crítica epistemológica sem crítica social, razão pela qual a construção de posturas e relações entre os pesquisadores e seus objetos de investigação está imersa em um processo de rupturas e continuidades que pode determinar mudanças no próprio rumo de construção do conhecimento.

Em decorrência dessas premissas, o processo de produção e socialização do conhecimento na educação superior revela questões de grande complexidade e abrangência, dentre as quais se destacam três. A primeira questão diz respeito à dimensão histórica desse processo: (i) sincrônica, reveladora do entendimento de que os fenômenos estão no mundo para serem compreendidos, sendo vistos sem manifestações e dotados de uma essência invariável; (ii) diacrônica que, ao contrário, defende uma percepção dinâmica da realidade e das noções ontológicas de um mundo inacabado. A segunda refere-se à dimensão ética, que pressupõe a necessidade de os processos investigativos e seus interesses cognitivos serem previstos, também, de maneira a mostrar sintonia com o uso dos resultados da investigação científica, visto que todo pesquisador pertence a um grupo social com interesses e valores específicos – um ser que convive com contradições e conflitos. A terceira questão reside na relação entre conhecimento e interesse, que implica o levantamento de determinadas questões relacionadas às atitudes, posturas e aos compromissos assumidos pelo pesquisador, considerando que toda temática, por ser política e ideológica, não é neutra.

Em suma, o processo de produção e socialização do conhecimento científico na educação superior está carregado de concepções filosóficas de homem, de sociedade, de visões de mundo que, em seu conjunto, ou vistas separadamente, sempre requerem o olhar político, social e ético por parte dos produtores e disseminadores desse mesmo conhecimento.

NILTON NELIO COMETTI

O principal desafio do Brasil contemporâneo é elevar a produtividade e a competitividade da economia, por meio do aumento dos investimentos em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) para sustentar e ampliar os ganhos sociais alcançados na última década), principalmente junto às cadeias produtivas portadoras de futuro que são estratégicas para o crescimento do país. Nesse contexto, o Governo Federal estabeleceu como prioridade, no âmbito da Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação – ENCTI 2012/2015 e do Plano Brasil Maior, a promoção da inovação nas empresas, a adoção de um novo padrão de financiamento público para o desenvolvimento científico e tecnológico, o fortalecimento da pesquisa e da infraestrutura científica e tecnológica, e a formação e capacitação de recursos humanos.

A Pós-graduação, criada no pós-guerra americano para constituir um nicho para o conhecimento científico impulsionador do desenvolvimento tecnológico e, por conseguinte, da inovação, não conseguiu solucionar a demanda de inovação da sociedade. O modelo "Science push", que até os anos 60 dominou o senso científico, mostrou-se irrealístico para a geração de novas tecnologias e alimentar a demanda inovativa. De outro lado, o "market pull" aparece depois dos anos 70 impulsionando a geração de tecnologias e alimentando a inovação industrial. O modelo alemão, exemplificado pelos Institutos Fraunhofer, é um exemplo de envolvimento da geração de conhecimento associada ao desenvolvimento tecnológico demandado pelo setor produtivo, com alto envolvimento de pesquisadores com as empresas financiadoras de pesquisas.

Nesse contexto, a pós-graduação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem um papel fundamental para alavancar o desenvolvimento tecnológico do país compartilhando o protagonismo de PD&I com o setor produtivo e formando profissionais e pesquisadores altamente qualificados. Concomitantemente, a difusão de novas tecnologias deve estar associada à sua geração, com programas realizados em parceria com a sociedade organizada. Assim, a inovação torna-se importante mecanismo de difundir toda a geração de conhecimento, seja por meio de ações educativas seja pelos produtos, processos e serviços derivados do desenvolvimento tecnológico. A extensão tecnológica, indissociadamente do ensino e da pesquisa, cumpre o desafio de conectar aos conhecimentos gerados com a ciência e a tecnologia à sociedade, permitindo o desenvolvimento econômico, a competitividade do setor produtivo e a inclusão social.

JEFFERSON DE OLIVEIRA GOMES

"Dentro do contexto de inovação, são abordados os requisitos e restrições para desenvolvimento de uma estrutura física de suporte a pequenas e médias empresas, bem como de pesquisa aplicada para grandes corporações.
É demonstrado o tripé "Observação, Associativismo e Conexão", fundamental para o processo de experimentação.
São mostrados também os desenvolvimentos em capital intelectual, capital estrutural e capital relacional, que estão sendo empregados num projeto de implantação de Institutos para Inovação, dentro da rede SENAI, realizados em cooperação com a Sociedade Fraunhofer, assim como o desenvolvimento das chamadas "Zonas de inovação", destinadas para a congregação de projetos empresariais e de fluxos de capital não reembonsável e de risco, projeto executado em cooperação com MIT (**Massachusetts Institute of Technology**)"

Colóquio 3.4 - Educação Integrada: articulação setorial entre educação, cultura, esportes, ciências, tecnologia, saúde e meio ambiente.

Ementa - Dimensão da educação como processo social mais amplo (Art. 1º da LDB). Responsabilidades educacionais compartilhadas pelos gestores dos diferentes setores da organização do Estado. A relação da educação com a cultura, o esporte, a saúde, a ciência e tecnologia e o meio ambiente. O conceito de cidade que educa. A Escola-bairro. Educação integrada e interdisciplinaridade.

LUCIA CECCATO DE LIMA

A articulação do SNE, participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração prevista para a II CONAE/2014, fortalecerá a parceria entre os sistemas de ensino, órgãos educacionais e sociedade civil. Discutir e contextualizar diferentes saberes e dimensões da realidade como a educação integrada e articulação setorial entre educação, cultura, esportes, ciências, tecnologia, saúde e meio ambiente é desafiador e certamente é uma tarefa hercúlea e coletiva. No art 1° da LDBEN é apresentado a multidimensionalidade da Educação e principalmente o processo contínuo e permanente desta seja ela formal, não formal ou informal. Evidencia-se o objetivo, do Eixo III e deste colóquio que é "(...), compreender e articular políticas de trabalho, educação e desenvolvimento sustentável, assim como suas interfaces com os atuais contextos, processos e ações do Estado da sociedade civil organizada nas áreas da cultura, ciência, tecnologia, meio ambiente, desporto e saúde (CONAE, 2014 (2013, p. 40))". Na esteira apresentada fica claro que não há uma única forma ou modelo de educação. O ambiente formal escolarizado não é o único espaço de educar e pode não ser o melhor. O tema da II CONEA possibilita uma educação aberta. Para Nicolescu (1999, p. 130-131) "A comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível (...). Esta abertura é o sinal do nascimento de um novo tipo de pensamento voltado tanto para as respostas quanto para as perguntas". A educação integrada, articulada e multidimensional permitirá a transformação de si e a construção de outra visão de mundo. Nessa perspectiva, trata-se de uma educação capaz de contribuir com o desenvolvimento e a compreensão da condição de humanos capazes do biocuidado. Entende-se que o biocuidado é um processo aprendido nas relações dos homens entre si e destes com a natureza, exprime-se então que o cuidar si é cuidar do outro e ao cuidar do outro estará cuidando de si. Podemos dizer que o cuidado é intencional, sendo que a intencionalidade do cuidado tem em si a dimensão natural e cultural. Como estabelecer as relações intersetoriais entre educação, cultura, esportes, ciências, tecnologia, saúde e meio ambiente? O objetivo do colóquio é levantar evidên-

cias e elementos para a discussão e uma das contribuições para a efetivação desta articulação seria a educação para a inteireza que busca construir uma abordagem integral do ser humano, compreendendo sua multidimensionalidade. A implicação do exposto está nas ações, políticas, projetos, programas, que tem historicamente sido isolados. Se entendermos que a educação (cultura) é uma estratégia de construção de autonomia do sujeito, esse sujeito está no meio ambiente, preciso de atenção a sua saúde (esporte), tem direito aos bens tecnológicos (ciência) que melhoram sua qualidade de vida. Para as Políticas Públicas atenderem as demandas intersetoriais, poderia utilizar-se de um modelo aberto: aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. O diálogo entre uma escola cidadã e a cidade educadora podem contribuir com construção coletiva, democrática e solidária da educação. Tendo como princípios a Abertura, o Biocuidado e a Inteireza, será um espaço com intencionalidade formativa que poderá abrigar esse outro estilo de pensamento.

Palavras-Chave: Educação Integrada. Articulação Setorial. Abertura. Biocuidado. Educação para Inteireza

JUANA NUNES PEREIRA

O Ministério da Cultura (MinC) tem se empenhado em um programa político que contribua para o desenvolvimento nacional a partir do desenvolvimento cultural. Uma das suas principais iniciativas é promover a integração da cultura com a educação para fazer da escola um espaço de circulação da cultura brasileira, de acesso aos bens culturais, e de incentivo à diversidade e pluralidade da cultura nacional.

Sendo assim, a Diretoria de Educação e Comunicação, pertencente à Secretaria de Políticas Culturais - MinC, tem o objetivo de atender as demandas já existentes dos setores, para acompanhar e também desenvolver ações específicas de cultura para educação. Em 8 de dezembro de 2011, foi assinado um Acordo de Cooperação Técnica Interministerial com o Ministério da Educação, que tem como objetivo desenvolver uma *Política Nacional de Cultura para a Educação que promova o reconhecimento das artes como campo do conhecimento e dos saberes culturais como elemento estratégico para a qualificação do processo cultural e educativo.*

Destacamos algumas ações que correspondem às solicitações enviadas sobre a interface de cultura e educação. Dentre elas: "*Programa Mais Cultura nas Escolas"* que tem por finalidade fomentar ações que promovam o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas. As atividades contempladas devem desenvolver processos artísticos e culturais contínuos, podendo ser realizadas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola. Devem também contribuir para a promoção e reconhecimento de territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, e integrar espaços escolares com espaços culturais diversos, equipamentos públicos, centros culturais, bibliotecas públicas, pontos de cultura, praças, parques, museus e cinemas;

"Pesquisa-ação" em interfaces que promovam o encontro de cultura e educação, desenvolvido pelo MinC, em parceria com a Casa da Arte de Educar, e tem como metodologia, a *Mandala dos Saberes* sobre o diálogo entre o saber popular e a educação formal. Realizada nas cinco regiões brasileiras do país, representadas pelos municípios de Recife, Campo Grande, Porto Velho, Porto Alegre e Rio de Janeiro, o objetivo é compreender as diferentes realidades das práticas educacionais e culturais do país - experiências realizadas nas escolas e as atividades desenvolvidas fora dela, através de uma pratica coletiva de investigação. O grupo de pesquisa, chamado de 'coletivo investigador', é compostos por educadores, estudantes, gestores públicos, grupos artísticos, lideranças comunitárias, arte-educadores e representantes de movimentos sociais, pontos de cultura, museus e bibliotecas, entre outros interessados em participar da pesquisa. Os trabalhos produzidos resultaram em propostas para as políticas de cultura voltadas para a educação.

Já o "*culturaeduca.cc",* consiste em um mapeamento e georreferenciamento das iniciativas que promovem a interface entre Cultura e Educação, com a disponibilização de acervo e fórum digital de metodologias das

ações, elaboração de indicadores culturais e educacionais, e perfil territorial das áreas de influência das escolas públicas georreferenciadas através do referido portal web. Estão disponibilizados Pontos de Cultura, Pontinhos de Cultura, Pontões de Cultura, Pontos de Leitura, Pontinhos de Ludicidade, Cinemas, Teatros, Bibliotecas Públicas, Centros e Museus de Ciência do Brasil, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS);

O PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo Governo Federal em 2011. É coordenado pelo Ministério da Educação e tem como parceiros ofertantes os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; o Serviço Nacional de Aprendizagem (Sistema S); as Escolas Técnicas vinculadas às Redes Públicas Municipal, Estadual e Federal. Entre seus objetivos estão a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; a construção, reforma e ampliação das escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e à distância. A primeira pactuação do PRONATEC com a participação do Ministério da Cultura teve início em dezembro de 2012. As atividades relacionadas à oferta e aprovação das vagas, executadas através da Secretaria de Políticas Culturais, Representações Regionais e Instituições Ofertantes, foram encerradas na primeira semana de fevereiro e o resultado final desta pactuação corresponde a cerca de 7.800 vagas aprovadas.

Ensino das artes - Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que diz respeito às Artes (dança, música, teatro, e artes plásticas e visuais) e Cultura (afro-brasileira, indígena e manifestações culturais), que abre espaço para planejar a inserção de conteúdos e formas culturais no sistema educacional brasileiro, contribuindo para o aprimoramento da educação, bem como afirmando a cultura e as artes como indispensáveis para o desenvolvimento do ser humano e do país. Os valores simbólicos das culturas locais também devem estar presentes juntamente com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Os desafios são muitos, dentre eles: 1- Suprir as deficiências do ensino superior na oferta de cursos que visem à formação do profissional que irá atuar nas escolas; 2- Incentivar a pesquisa e a discussão de metodologias de ensino para a área; 3- Definir o perfil do educador para orientação dos municípios e estados nas contratações; 4- Construir e disseminar metodologias e conteúdos pedagógicos que considerem as diversidades culturais locais para o ensino das artes e manifestações culturais, ente outros. Os desafios e as ações relativos à cultura e educação estão de acordo com as consultas públicas que resultaram nas metas do Plano Nacional de Cultura (PNC). O MinC deve atuar conjuntamente com o MEC com o propósito de fundamentar as discussões e as reflexões sobre metodologias e práticas de aprendizagem e ensino das linguagens artísticas e manifestações culturais, que podem ser adequadas para a escola brasileira. A partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é que se terão as orientações necessárias para a sua implantação nas escolas em todo o país, que ainda estão no aguardo de tais apontamentos para poderem atuar de forma mais acertada.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

A educação é um processo social amplo. “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º, LDB), ou seja, a educação, para ser de qualidade, deve ser desenvolvida de forma integrada. Deve tratar o ser humano como um ser por inteiro e torná-lo capaz de se apropriar do conhecimento produzido pelas gerações passadas e, a partir deste, construir o conhecimento do presente e realizar a preparação do conhecimento do futuro.

Embora se “desenvolva, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias”, isto é, nas escolas, acontece além dos tempos e espaços escolares, bem como, nos espaços escolares, envolve (articula) outros aspectos da vida, como é o caso das ciências, cultura, esportes e meio ambiente. O ato de educar de forma in-

tegrada é, além de amplo, complexo. É um ato que deve ser estrategicamente científico, capaz de mobilizar a cultura construída historicamente por gerações que com seus espíritos investigativos empreenderam descobertas e formas novas de melhoria da vida humana, construindo tecnologias colocadas a serviço da saúde, do esporte e também do progresso socioeconômico de todos.

A educação integrada só pode ser desenvolvida interdisciplinarmente, considerando o ser humano por inteiro, em sua plenitude. A este deve ser permitido o uso da tecnologia como algo capaz de humanizar e emancipar a ele próprio, além de preservar os demais seres vivos que fazem parte de sua comunidade, do seu meio ambiente. Este seu meio ambiente é vivo e sua existência com saúde, equilíbrio e manutenção adequada trata-se da própria sustentabilidade humana.

É um processo social que se desenvolve também através de diversas linguagens, como são os casos dos esportes, da música, da dança, da pintura, isto é, das artes de um modo geral, da cultura. O corpo e a mente no processo educativo têm que andar juntos, compartilhando a formação do ser humano para o exercício de sua plena cidadania, acesso facilitado ao mundo do trabalho e, muito necessariamente, para viver preparado para toda a vida.

O exercício da educação integrada, articulada com os seis aspectos acima referidos, (cultura, esportes, ciências, tecnologia, saúde e meio ambiente) exige a existência de um Estado republicano, capaz de praticar um regime de colaboração que contribua para a construção de um Sistema Nacional de Educação plenamente articulado pelo Plano Nacional de Educação, cujo financiamento se converta em centralidade capaz de promover a equidade e corrigir as desigualdades sociais e de renda ainda persistentes no nosso país. Integrar é fazer educação com qualidade.

Colóquio 3.5 - Educação Ambiental e Contextualização Curricular.

Ementa - Educação, produção industrial e meio ambiente. Estratégias de preservação e desenvolvimento sustentável. Construção da cultura socioambiental no cotidiano escolar. Educação socioambiental no mundo do trabalho. Currículo e biodiversidade.

NEYDE APARECIDA DA SILVA

As transformações ocorridas na sociedade levam à busca por soluções para problemas e situações cotidianas de modo que o conhecimento desponta como ponte para que a sociedade encontre a consciência cidadã. Neste sentido, ações como motivar o aluno e dar significado ao aprendizado devem nortear do trabalho pedagógico e a educação ambiental surge como um grande desafio nesta transposição do saber para a prática da cidadania.

A contextualização, ao lado da transversalidade, tem muito a contribuir neste processo. Resultante de trabalhos de colaboração e interação dos profissionais da educação, por meio da socialização de experiências e de conhecimentos, este preceito pedagógico leva o aluno a reconhecer o saber e associá-lo ao seu cotidiano, em um processo em que o professor é figura central para o sucesso do aluno ao formular atividades que contemplem a realidade do mesmo.

Ao definir a educação ambiental como a preparação das pessoas para a vida enquanto membros da biosfera, com a incorporação de preceitos socioambientais, ecológicos e éticos nos objetivos didáticos da educação, em um processo que busca a formação de consciência, atitudes, aptidões, capacidade de avaliação e de ação crítica perante o mundo, há o entendimento de que a proposta pedagógica deve considerar os objetivos, funções, princípios e finalidades deste aprendizado.

O sucesso educativo, neste caso, contribuirá para a consciência ambiental, mudança de mentalidade, sensibilização e responsabilidade individual e coletiva. Torna-se, portanto, indispensável à promoção de aprendizagens significativas e mais suscetíveis de tornar concreto este resultado positivo, em resposta ao desafio de construir uma sociedade ancorada no

desenvolvimento sustentável e na sustentabilidade.
Desta forma, a aplicação de práticas contextualizadas à temática ambiental pode levar à construção solidária da conscientização coletiva, visto que o conhecimento aliado à experiência cotidiana dá sentido à aprendizagem e configura-se como poderoso instrumento para mudança de comportamento na relação humana com a natureza, uma vez que esta seria permeada por valores adquiridos a partir da educação para a cidadania.

MARCOS SORRENTINO

A construção de uma cultura socioambiental no currículo escolar alicerça-se na ação coordenada em quatro frentes: gestão democrática e participativa; edificações e espaços escolares sustentáveis; interação educadora e cidadã com a comunidade escolar e todo o seu entorno; aulas, disciplinas e projeto político pedagógico da escola.
Para tanto, não basta jogar sobre as costas do estudante e do profissional da educação toda a responsabilidade pelas profundas mudanças culturais e de valores que o ideário ambientalista coloca para a sociedade. É necessário que a educação ambiental seja permanente, continuada, articulada e com a totalidade dos habitantes de cada território. O papel do Estado e das Políticas Públicas é essencial para as transformações voltadas a construção de sociedades sustentáveis.
A construção do Sistema Nacional de Educação (SNE) pode ser fortalecida pelo Sistema Nacional de Educação Ambiental (SisNEA), articulando-o com os Sistemas Nacionais de Meio Ambiente, de Recursos Hídricos de Unidades de Conservação, de Saúde, de Florestas e tantos outros que têm interface com as questões ambientais, de desenvolvimento e de sustentabilidade socioambiental.
O SisNEA articula na base da sociedade as forças instituídas e instituintes, em Círculos de Aprendizagem Participativa sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida, fomentados por meio de Coletivos Educadores Ambientalistas, para cuja existência tem papel central os Municípios e os seus Conselhos de Educação, Meio Ambiente, Saúde e outros.
Todo o texto base da CONAE precisa ser refinado no sentido de contemplar na linguagem e nos objetivos o acúmulo do campo expresso no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que aprovado na Rio92 e reafirmado na Rio+20, fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais de EA e a Política e o Programa Nacional de EA.

THELMA DE OLIVEIRA PRADO

A educação e a formação ambiental foram concebidas desde a Conferência de Tbilisi como um processo de construção de um saber interdisciplinar e de novos métodos holísticos para analisar os complexos processos socioambientais que surgem da mudança global. Entretanto a complexidade e a profundidade destes conceitos estão sendo vulgarizados e simplificados, reduzindo a educação ambiental a ações de conscientização dos cidadãos e a inserção de componentes de capacitação em projetos de gestão ambiental orientados por critérios de rentabilidade econômica. A incorporação da educação ambiental à educação formal limitou-se na grande maioria a internalizar os valores de conservação da natureza, uma visão de inter-relações dos sistemas ecológicos e sociais para destacar alguns problemas visíveis. Desta forma a questão ambiental se expressa no contato do educando apenas com seu entorno natural. A educação ambiental esta no processo de compreensão do mundo no sistema educacional formal. Os princípios e valores ambientais por uma pedagogia do ambiente devem ser enriquecidos com a pedagogia da complexidade que induza os educando uma visão da multicasualidade e das inter-relações dos diferentes processos que integram o seu mundo nas diferentes etapas de desenvolvimento, e um pensamento crítico e criativo baseado em novas capacidades cognitivas. Definir uma metodologia para elaborar as estruturas curriculares dos diferentes projetos educacionais ainda é um desafio desde os níveis básicos até os estudos superiores. Os princípios da educação ambiental não se traduzem diretamente num currículo integrado. Quanto os valo-

res ambientais são demonstrados através de diferentes meio (além dos processos educacionais formais) produzindo efeitos educativos. Podem ser desde os princípios ecológicos gerais, uma nova ética política ou até os novos direitos coletivos, os interesses sociais associados à reapropriação da natureza e a redefinição de estilos de vida diversos, que possam romper com a conformidade e a centralização do poder na ordem econômica dos países centrais por meio da política e cultura dominante. Essa nova cultura política invade o sistema educacional formal e estão sendo incorporados aos conteúdos curriculares. Os resultados dos valores ambientais principalmente na educação não formal (grupos ecológicos) é a apropriação social da natureza e a autogestão de seus recursos de produção. Surge uma educação popular, inspirada na "pedagogia do marginalizado e do oprimido e no seu caráter libertador e emancipatório da educação", mas ressignificada por princípios de sustentabilidade e diversidade cultural.

RITA SILVANA SANTANA DOS SANTOS

O desenvolvimento da educação ambiental (EA) nos currículos das instituições de ensino resulta de ações governamentais, de grupos organizados e de movimentos da sociedade civil na busca pela institucionalização da sustentabilidade socioambiental nos processos formativos. A EA integra a educação nacional, devendo estar presente de forma permanente nos currículos dos diferentes níveis e modalidades de ensino como estabelecem diversos dispositivos legais, a exemplo da Constituição Federal, da Política Nacional de Educação Ambiental, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental e mais recentemente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com base nesses documentos a EA não se constitui um tema ou ação pontual, mas uma concepção de educação e de prática educativa, cuja a intenção é a formação humana pautada na leitura crítica e transformadora da realidade em que ocorrem as relações dos humanos entre si e destes com o ambiente em um dado contexto histórico, social, cultural e político. O intuito é formar cidadãos capazes de compreender a complexidade dos problemas socioambientais, criar e desenvolver ações individuais e coletivas favoráveis à consecução de ambiente sustentável e a construção de sociedades justas. Os conhecimentos, saberes e práticas socioambientais envolvem diferentes áreas de conhecimento e abordagens. Por isso, geram tensões no espaço-tempo do currículo - território de poder e disputa por legitimação de conhecimentos, valores e práticas consideradas relevantes à formação dos educandos. Nesse sentido, a inserção da EA no currículo envolve mudanças no sistema de conhecimentos e no fazer pedagógico, assim como nas culturas das instituições educativas. Nesses espaços, a formação ocorre não apenas pelo que é ensinado em sala de aula, mas no cotidiano e em toda a sua estrutura. No contexto curricular, a EA precisa ser tratada como parte integrante de um todo, envolvendo a gestão, o espaço físico e todas as atividades desenvolvidas na instituição, considerando a diversidade cultural e biológica como fundamenta a ambientalização curricular e a proposta de escolas sustentáveis. Isso envolve articulação entre diferentes políticas públicas, ações intersetoriais e regime de colaboração dentro das instituições educativas e entre os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino bem como, cooperação federativa. Relevantes estudos, experiências e iniciativas governamentais e não governamentais vêm sendo realizados no Brasil, contribuindo para o desenvolvimento da EA nos currículos e revelando as diferentes estratégias e concepções teórico-metodológicas utilizadas no País. Entretanto, ainda são incipientes, pois em sua maioria permanecem isoladas, marginais e às vezes pontuais, devido à ausência de apoio. Há necessidade de políticas públicas e institucionais, recursos técnico-financeiros que viabilizem não só a inserção da EA, mas o seu desenvolvimento contínuo e permanente, conforme estabelecido nos documentos legais e institucionais da Nação brasileira. Faz-se necessário portanto, que o Estado e toda a sociedade assumam a responsabilidade de formar cidadãos capazes de pensar, sentir e agir considerando a sustentabilidade socioambiental, pois esta é fundamental para criar e desenvolver novas estratégias de desenvolvimento social voltados ao respeito as diferentes expressões de vida, a equidade social e a sustentabilidade planetária.

Colóquio 3.6 - Políticas de Expansão da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, Participação Social e Desenvolvimento Nacional.

Ementa - A educação profissional no Brasil: histórico e perspectivas. O papel da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento nacional. A articulação educação básica à educação profissional para jovens e trabalhadores. A inclusão de jovens e trabalhadores por meio da Educação Profissional e Tecnológica. A educação profissional e a inclusão social.

REGINALDO T. SOEIRO DE FARIA

A educação profissional no Brasil sempre dependeu do incentivo de iniciativas de governos federais e estaduais, vez por outra de governos municipais. Essa característica histórica vem até o ano de 1942, quando as indústrias criaram o Serviço Nacional da Indústria – SENAI, para suprir o parque industrial brasileiro da época, que vinham com um crescimento substancial desde os anos 1930. Como sua criação foi idealizada para suprir mão de obra nas fábricas existentes, o modelo de obediência, hierarquia, repressão, dominação e subordinação, foram transferidos para o ensino técnico com uma rigidez quase militar, com grande aporte de investimento governamental.

Hoje a política de expansão do governo fala em aumento dos Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica, mais conhecidos como IF´s e as Universidades Federais, mas o que bem sendo pregado não tem sido cumprido, uma montanha de dinheiro tem sido empregada em programas, particularmente no PRONATEC, que tem a pretensão de capacitar trabalhadores fora do mercado, de trabalho com cursos de 160 h em média que recebem o nome de cursos técnicos. Essa montanha de dinheiro é uma maneira de sangrar os cofres do governo para a iniciativa privada além do que já é enviado por outros programas, FIES, PROUNI e etc.

É necessário repensar o PRONATEC para uma melhor adequação de gastos do governo com educação tecnológica.

LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA

Considerando o que estabelece a ementa desse colóquio apresentamos como proposta de abordagem: Estabelecer correlação entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as Políticas de Desenvolvimento Brasileiro. A intenção é destacar alguns elementos afirmativos, sem deixar de realçar as contradições, na relação entre as políticas de desenvolvimento – adotando-se como eixo cronológico o Século XX até os dias atuais – e a EPT e, neste sentido, utilizar como contextualização, uma breve digressão sobre a história da EPT, trazer as políticas em curso como panorama para esse debate. Na atual cenário e, no seu estabelecimento como uma política pública, pode-se superlativizar a importância da EPT, para o desenvolvimento produtivo com inclusão social, e contribuir de modo decisivo para a inserção de pessoas e territórios, ao se melhorarem os indicadores de escolarização com qualificação profissional, geração de trabalho e renda e impactar positivamente os indicadores de desenvolvimento humano. Neste sentido, será destacada a temática do desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional, como a melhoria do padrão de vida da população em seus territórios, em grande parte fruto do maior dinamismo dos modos próprios de produzir, na perspectiva de geração de trabalho e renda nele presentes; maior dinamismo como resultado de alterações fundamentais na estrutura da economia desses territórios, em boa parte provocada pelo incremento de conhecimento, tecnologia e mão obra qualificada. O objetivo é ressaltar que o "potencial" das deliberações que compõem o universo das recentes e atuais políticas de EPT,

com destaque para a expansão estrutural, aumento da capilaridade geográfica, interiorização, ampliação de vagas, acesso e permanência, diferentes formas de organização curricular, dentre outras, não se faz dissociado de uma concepção de EPT em que a qualificação específica se faça em bases científicas e integrada a preceitos humanistas e críticos. O objetivo aqui é defender uma formação do trabalhador capaz de prepará-lo para o exercício da "cidadania profissional" o que implica a contraposição a um formato conservador de EPT e, de um modo geral, forjado em bases tecnicistas, instrucionais e conformado dentro de uma visão de sociedade excludente e desigual.

ANTÔNIO ALMERICO LIMA

Ampliação da Educação Profissional sim, mas para quê e para quem? (construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso)

Há um aparente consenso sobre a necessidade de educação profissional. As diversas centrais de trabalhadores, empresariado local e multinacional, diversos setores e níveis de governo, organizações não governamentais, agências multilateriais, a opinião pública em geral concorda com a necessidade e expansão desta modalidade de educação. Mas tal aparência se desfaz rapidamente quando se pergunta: educação profissional para quê? Para quem? Como? Onde? Quais conteúdos devem ser aprendidos?

A implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) recrudesceu o debate e exige reflexões críticas sobre o desenvolvimento desta política pública tão importante para o desenvolvimento social econômico e ambiental do Brasil.

Para entender o atual estado da educação profissional no Brasil, pode-se utilizar várias abordagens, partindo do pressuposto que a formação de trabalhadores sempre foi objeto de disputa envolvendo os donos do capital, seus representantes no Estado e os próprios trabalhadores. O que está em jogo é a qualificação do trabalhador, entendida como os conhecimentos necessários para realizar um determinado trabalho (este conceito sociológico não deve ser confundido com o termo "qualificação profissional", que tem um sentido mais restrito, de cursos), sendo fundamental para a produção do mais-valor e, portanto, adquire papel estratégico nas interações capital e trabalho.

A primeira abordagem envolve a historicização do desenvolvimento da educação profissional. Nestes processos históricos ficam evidentes questões recorrentes como vinculação com o modelo de desenvolvimento, a dicotomia, autonomia-subordinação, relação com a educação básica, categorias de trabalhadores selecionados para qualificação, financiamento público de ações privadas, etc.

Podemos encarar os processos envolvendo qualificação como um campo de forças e de luta (Bourdieu), ou seja um espaço social onde as disputas pelo controle de objetivos, conteúdos, métodos e recursos se desenrolam. Neste campo, os atores sociais transitam, e sua capacidade de intervenção lhes dão papel de protagonistas, coadjuvantes ou meros figurantes. Como no mundo da arte, os papéis podem se inverter, resultado das lutas e do reconhecimento da capacidade de intervenção de cada ator.

Analisando o campo Qualificação nos últimos 25 anos, podemos observar tais mutações. Por exemplo, verifica-se a forte presença das agências multilaterais nos anos FHC, enfraquecidas nos Governos Lula; a ambiguidade e complementariedade do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Ministério da Educação (MEC) em todo o período; o permanente protagonismo do empresariado e o papel quase coadjuvante (por vezes figurante) das organizações de trabalhadores.

Mas a resistência continua, lutando para modificar as relações de força do campo Qualificação, por meio do i) Formação Integral e Currículo integrado; ii) Eixos Tecnológicos/Arcos Ocupacionais; iii) Ciências Humanas e da Linguagem e iv) Pedagogia do Trabalho: o Trabalho como princípio educativo e a intervenção social como princípio pedagógico. Algumas redes estaduais e alguns Institutos Federais e as escolas de trabalhadores estão implementando esta concepção.

Retornamos ao ponto de partida deste artigo. Educação profissional para quê? Há de fato um consenso sobre a educação profissional?

Nos tempos atuais, as noções ainda hegemônicas de competência e empregabilidade influenciam a presença, ausência e intensidade da vinculação das

ações de qualificação de qualquer nível com as estratégias de desenvolvimento sócio econômico ambiental includente. O empresariado, autointitulado "expert em qualificação eficiente", impõe um pensamento do "aqui e o agora", ou seja dos tempos e espaços imediatos. Ao contrário, o pólo não hegemônico, no qual nos incluímos, percebe a territorialização e interiorização numa perspectiva de futuro, como indutores de uma nova forma de governança do território, oposta àquela que preserva, como reserva de capital, as regiões menos desenvolvidas, relegando gerações inteiras ao abandono, até o momento de sua eleição como "bola da vez" do desenvolvimento capitalista.

Se a qualificação por si só não gera emprego e renda, como insinuam os defensores da teoria do capital humano, não se pode ter dúvida de seu papel positivo em processos de inclusão, na desprecarização e na regulação do uso da força-de-trabalho, nas lutas por melhores condições e relações de trabalho.

É preciso reconhecer que o governo Lula resgatou a educação profissional, retirando-a da sua imagem de "patinho feio" da educação (imagem compartilhada com a educação de jovens e adultos, onde ainda persiste). Ora, se ocorreu uma enorme expansão da oferta em número de matrículas e unidades, ela ocorreu por meio da rede federal (Governo Lula I) e da rede estadual (Governo Lula II), superando a oferta privada. Neste momento, trata-se de consolidar estas redes, dando-lhes suporte e insumos para que a tal expansão possa contribuir para o desenvolvimento social e para a inclusão.

Entretanto, é nas políticas públicas e na sua regulação que a falta de consenso se torna evidente. A proposta de Plano Nacional de Educação para o Decênio 2012-2021 enviado ao Congresso Nacional em dezembro/2010 é bastante generosa com a educação profissional, não se comparando, nem de longe, com o PNE anterior. O PNE também padece do problema recorrente de não se considerar as redes estaduais de educação profissional no processo de consolidação da política pública. Os atores sociais devem acompanhar e intervir nas discussões para que os avanços obtidos nos últimos anos sejam consolidados.

O PRONATEC, uma das maiores inciativas do gênero no mundo e um dos carros-chefe do governo Dilma, parece procurar anteceder o PNE em algumas de suas metas. É, sem dúvida, um programa ambicioso e, nas suas virtudes, traz algumas armadilhas. Primeiro, a expansão da oferta deve continuar privilegiando as redes públicas (federal e estaduais). Do mesmo modo, se deve ser saudada as inciativas de (re) publicização do sistema S, com o estabelecimento de seu papel na expansão, não se pode carrear mais recursos públicos sem a devida contrapartida, para além da necessária gratuidade da oferta. Maior participação de governo e trabalhadores na gestão; incluir os governos estaduais na gestão das estruturas regionais; decisão de quais e onde implantar cursos, a ser compartilhada com fóruns estaduais de educação profissional, entre outras, são fundamentais para garantir a não sobreposição e a complementaridade das ações, muitas vezes replicadas das redes federais e estaduais.

Vemos com muita preocupação o financiamento das demais instituições privadas. As redes privadas, com raras exceções são dispersas, não tem escala e são de qualidade duvidosa. É um pressuposto perigoso achar que "quem sabe fazer ensino superior, sabe fazer ensino técnico". Além disto, a maioria das instituições superiores privadas estão nos grandes centros, onde existe oferta consolidada. Em todo caso, as redes federais e estaduais tem muito mais *expertise* , escala e capilaridade, e mais: o custo per capita por aluno é muito menor.

Também é necessário garantir a articulação das políticas de EPT com as POLÍTICAS DE TRABALHO, EMPREGO E RENDA, que passa pelo fortalecimento do sistema público de trabalho, emprego e renda (política do Governo Lula I e atualmente em compasso de espera), além de continuar a articulação com as ações de inclusão produtiva (Programa Brasil Sem Miséria) e de promoção do Trabalho Decente. Se quisermos de fato superar a visão mercadológica da qualificação, torna-se fundamental a articulação destas políticas com a Educação de Jovens e Adultos e a Certificação Profissional. Todas estas políticas públicas devem estar sob controle social, por meio de conselhos gestores paritários e, no mínimo, tripartites.

A resolução de nenhum destes desafios prescinde de um ator destinado a ser protagonista, mas que tem assumido ultimamente "papéis baratos": os trabalhadores, que devem assumir a cena, o roteiro e a direção na construção de uma nova política de educação profissional no Brasil.

DOMINGOS LEITE LIMA FILHO

A discussão sobre a concepção, localização e papel da educação profissional, técnica e tecnológica no sistema nacional de educação e suas articulações com a educação básica e superior em seus diversos níveis e modalidades é tema de destacada importância na abordagem das políticas educacionais do país na atualidade. A temática ganha maior destaque na agenda educacional considerando-se que os sucessivos movimentos de reforma iniciados em meados da década de 1990 e ainda em curso estabeleceram a configuração e reconfiguração de novas institucionalidades e demandas sociais, em que comparecem questões importantes, destacando-se entre elas: a aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais, tanto para o ensino médio, quanto para a educação profissional técnica de nível médio; a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, sobretudo a partir da criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia; a recente implantação pelo governo federal do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC.

No âmbito das discussões da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2014 é importante analisar a problemática acima tendo em vista as metas e ações propostas no Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Projeto de Lei 8.035/2010 ainda em tramitação no Congresso Nacional). Nesse sentido, são questões fundamentais: i. a (re)definição do marco jurídico-normativo, o que inclui a LDB e as novas diretrizes curriculares; ii. as transformações institucionais, em particular a criação e papel dos institutos federais; iii. o financiamento e expansão das redes estaduais e federal de educação profissional, técnica e tecnológica e sua relação com a esfera pública e privada; iv. a articulação entre a educação profissional, técnica e tecnológica e o desenvolvimento social; v. a lógica da oferta mediante programas focais, pontuais e temporários, tais como o PRONATEC, PROEJA, PROJOVEM e outros, versus a concepção de políticas públicas com integralidade, universalidade, qualidade e perenidade articuladas à educação básica; vi. gestão democrática e participação social.

EIXO IV: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, PERMANÊNCIA, AVALIAÇÃO, CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

Colóquio 4.1 - Subsistema Nacional de Avaliação e Qualidade da Educação: interfaces com o Plano Nacional de Educação - PNE e Planos Decenais Correspondentes

Ementa - Concepções de qualidade na educação e avaliação dos resultados e processos escolares/educacionais. Limites e possibilidades do subsistema nacional de avaliação: conceito de avaliação como processo; ação negociada e construção coletiva da avaliação. A formulação de indicadores da avaliação e as metas do IDEB. Efeitos indesejáveis que o uso inadequado das avaliações provocam na educação brasileira. A relação do sistema nacional de educação e as avaliações externas. Especificidades regionais e metas de qualidade nos PEEs e PMEs referenciadas ao projeto nacional de educação, expresso no PNE. Padrões de qualidade para a Educação Básica e Superior: referencias para efetivação do princípio constitucional. Parâmetros de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, infraestrutura dos prédios escolares e as condições de trabalho na educação. Qualidade da educação básica e superior pública e privada e relação entre investimento, desempenho e inclusão social. As avaliações nacionais e as especificidades regionais e locais. Avaliação e regulação: estímulo e sanções.

DILVO RISTOFF

À luz de ações postas em prática no Brasil, nos últimos anos, nos diversos níveis educacionais, o texto analisa os avanços e os entraves, as possibilidades e os limites da avaliação educacional brasileira diante dos desafios de garantia de qualidade, do imperativo da inclusão, das demandas por pertinência social da educação, do clamor pelo pleno aproveitamento das potencialidades humanas das distintas comunidades e dos desafios postos pelo uso cada vez mais intensivo de novas tecnologias de informação e comunicação. O texto argumenta que a avaliação da educação superior, não obstante as dificuldades que ainda enfrenta, por estar conceitualmente ancorada em um conjunto de instrumentos avaliativos e não em um único, pode se tornar, nos próximos anos, em sustentáculo importante das políticas públicas de construção da qualidade. Destaca, no entanto, que um dos seus principais entraves – a excessiva dependência dos resultados dos exames de larga escala – é o mesmo da avaliação da educação básica, estando a exigir atenção especial dos formuladores de um sistema nacional de avaliação da educação básica, articulado com os sistemas estaduais e municipais. Da mesma forma que o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) vem assumindo papel protagonístico e descontextualizado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, gerando rankings, conceitos e índices desvinculados de critérios de qualidade, a avaliação da educação básica mantém-se excessivamente centrada em exames padronizados e de larga escala (Saeb, Prova Brasil, Enem) e nos rankings e índices deles derivados (e.g., IDEB), carecendo de instrumentos complementares capazes de promover a sua adequada contextualização e, por consequência, a afirmação de valores educacionais importantes para o avanço e a melhoria da qualidade da educação brasileira. Neste sentido, propõe-se a criação de um sistema de avaliação da educação básica em que os indicadores de rendimento acadêmico não sejam tomados como sendo o único elemento a orientar as políticas educacionais, mas que façam parte de um abrangente arcabouço de indicadores institucionais de avaliação, vinculados a indicadores de infraestruturas, socioeconômicos e culturais de todos os agentes envolvidos, oriundos dos sistemas de informação (e.g., educacenso), que torne possível a participação das comunidades na contextualização e interpretação dos resultados e na análise das complexas condições objetivas em que se desenvolvem as atividades de ensino-aprendizagem. Só com um sistema de avaliação mais abrangente, mais plural e participativo será possível ir além dos atuais usos reducionistas e fragmentados que se faz dos resultados, transformando-os efetivamente em importante instrumento de responsabilização e de tomada de decisão nos diferentes níveis administrativos e acadêmicos, recuperando os

aspectos formativos, motivacionais e de mobilização social da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Avaliação da Educação Básica; Enem, Prova Brasil; Ideb; Enade; CPC; IGC.

MARIA NEUSA DE LIMA PEREIRA

Considerando o que a II CONAE propõe - *um espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, de expressão de valores e posições diferenciados sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, na perspectiva da organização da educação nacional e a consolidação do novo PN*E, tendo o Documento-Referência, como objeto de ampla reflexão e discussão, e ainda, considerando outros documentos norteadores indicados pela comissão especial de monitoramento e sistematização do FNE/CONAE 2014, no convite recebido, apresentamos a lauda sobre a palestra proposta que versará sobre o tema do Eixo 4 do documento referência Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem. Inicialmente, refletiremos sobre todos os níveis e modalidades de ensino e de oferta, em seguida, com um aprofundamento maior nas reflexões sobre a educação superior, ofertada nas diversas instituições públicas e privada, destacando nas instituições públicas, as universidades federais e os institutos federais. Como pontos de reflexões serão, preferencialmente, tratados, após a introdução do tema: a) a garantia de acesso e permanência e resultados satisfatórios na perspectiva da verticalização da educação básica a educação superior, com a ampliação da oferta, tendo o processo de avaliação das instituições educacionais e do processo de ensino e dos resultados lá produzidos como indutores de melhoria contínua da educação; b) como enfrentar os desafios educacionais ampliar e qualificar a educação em todos os níveis, etapas e modalidades, garantindo a universalização da educação de quatro a 17 anos e a e de oferta das modalidades educativas tendo a avaliação e a regulação como objeto de ação planejada, coordenada, sendo aplicada, e em destaque nos Institutos Federais que, atendem a modalidade de Educação profissional e Tecnológica desde a Educação Básica até a Superior, em consonância com o PNE e demais políticas e planos decenais; c) como garantir uma avaliação como um processo sistêmico, compreendendo os resultados escolares como consequência de uma série de fatores extraescolares e intraescolares, que intervêm no processo educativo, e neste contexto, refletindo especialmente sobre a necessidade de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e da consolidação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e Pós-graduação, enquanto sistemas específicos, mas integrados em busca de um só objetivo: a melhoria contínua da educação, como políticas de Estado, para expansão, acesso, permanência e resultados satisfatórios, perpassando por reflexões sobre o SINAES e o Instituto em processo de criação - INSAES. E, finalmente, as reflexões propostas deverão conduzir reflexões conclusivas sobre as possíveis ações afirmativas já implantadas e outras necessárias, com vistas à consolidação de uma política nacional de avaliação, conforme item 272, p.54 do documento referência da CONAE voltada para a *qualidade da educação, para a democratização do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem, entendida como processo contínuo que contribua para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, como expressão do SNE, e não para o mero "ranqueamento" e classificação das escolas e instituições educativas – tanto as públicas, quanto as privadas*.

Palavras-Chave: Qualidade da Educação. Avaliação e Regulação. Participação e Aprendizagem.

GLECIVAN BARBOSA RODRIGUES

Um sistema nacional de avaliação deve produzir indicadores quantitativos e qualitativos capazes de sinalizar a complexidade da realidade educacional, contribuindo para a compreensão dessa realidade e a definição de políticas e ações.

Os avanços na formulação de avaliações externas e no aperfeiçoamento de suas tecnologias têm sido amplos,

e podem ser considerados como positivos os modelos avaliativos adotados pelo MEC para auxiliar a busca pela qualidade da educação. No entanto quando analisamos os mecanismos de gestão que vêm sendo empreendidos, como o desdobramento dos resultados produzidos, nota-se a opção por um viés classificatório e competitivo entre as escolas e redes de ensino.

É importante que as avaliações produzidas sejam ampliadas, contemplando por exemplo a educação profissional no que se refere ao desempenho dos estudantes, egressos e a gestão das instituições. Os desafios nessa área são enormes, considerando a natureza do ensino e da aprendizagem, a diversidade de cursos profissionalizantes, instituições que ofertam e o público beneficiado. Sendo uma modalidade caracterizada pelo desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos acerca do mundo do trabalho, exige da avaliação instrumentos diferenciados que não mensure apenas a aprendizagem de conhecimentos teóricos, mas também a prática profissional pautada pela ética e por valores que se refletem no pensar, no sentir e no agir.

Para se atingir a propagada qualidade do ensino é importante que a avaliação, numa perspectiva formativa, considere, em vez de horizontes imediatos, circunstâncias históricas e a necessidade de aprender a aprender. Faz-se necessário lançar mão da utilização de indicadores socioeconômicos e contextuais relacionados ao perfil dos alunos, dos professores e da gestão escolar, no intuito de gerar políticas educacionais consistentes, pautadas no regime de colaboração entre os entes federados.

Entre os vários benefícios da avaliação, vale destacar a ampla discussão dos resultados com os diversos atores e estudos interpretativos que ultrapassem os simples processos comparativos sobre o desempenho educacional. Em outras palavras, a avaliação meramente ornamental não conduz a mudanças e inovações.

Outro aspecto são as motivações e relações estabelecidas. As pesquisas indicam que o envolvimento de professores e gestores precisa ocorrer desde o início da avaliação. Envolvimento, consulta, empoderamento são palavras-chave do processo. A explicação e o incentivo aos alunos são também fundamentais, para que compreendam o sentido da sua participação. Dessa forma, todos precisam visualizar o papel social da avaliação, sentir-se responsável e encarar a avaliação como um processo educativo, democrático e emancipatório.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

O Plano Nacional de Educação (PNE), recentemente aprovado pelo Congresso Nacional, prevê no artigo 11 da Lei Nº 13.005, a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que será coordenado pela União, em colaboração com Estados e Municípios. Uma das inovações presentes nesse artigo consiste na exigência de produção de indicadores do rendimento escolar e indicadores de avaliação institucional.

Ao assim proceder, o Plano Nacional de Educação, coerente com as orientações da Conferência Nacional de Educação – CONAE -, propõe contextualizar os indicadores de rendimento escolar, principalmente o IDEB e reconhece que a atual sistemática de avaliação, baseada em testes de larga escala, não é suficiente para compreender a complexidade da realidade da escola.

Atualmente, uma série de variáveis que influenciam o ensino e a aprendizagem, não é contemplada no modelo de avaliação da educação básica implantado no país, como por exemplo: infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, gestão educacional, formação do professor, condições de trabalho dos profissionais da educação, nível sócio econômico e características étnico raciais dos alunos.

São inúmeras as consequências dessa visão parcial de avaliação, que privilegia apenas os indicadores de rendimento escolar: não são desveladas as informações sobre a desigualdade presente em determinadas escolas; os resultados dos indicadores de rendimento do aluno passam a ser utilizados para a implementação de políticas de responsabilização individual dos professores e estes passam a ser "treinados" para elaborar testes e orientar o ensino em função dos exames de larga escala.

Dessa forma, perde-se na escola a noção do trabalho coletivo e da escola enquanto organização que aprende. É indispensável a existência de políticas para a formação

de professores, mas é igualmente importante desenvolver estratégias para "formar as escolas". De acordo com essa concepção o professor aprenderá numa situação coletiva com outros colegas e estará preocupado em formar bons aprendizes e não apenas bons estudantes.

A forma como se entende avaliação e suas consequências para a prática escolar interferem no conceito do que vem a ser qualidade da educação. Em geral, o conceito de qualidade está senso associado aos resultados obtidos pela escola nos exames. Para evitar esta distorção é mais adequada a expressão "qualidade social da educação" e esta, por sua vez, deve incorporar necessariamente o conceito de igualdade. Ou seja, a escola deve ser pensada como garantia de direitos, um "locus" onde nenhum direito pode ser penalizado.

Como o Brasil é uma República Federativa, o Plano Nacional de Educação ainda ressalta a necessidade de articulação entre os entes federados, que se dará por consenso e adesão e, também, pela previsão legal do Regime de Colaboração.

Sendo assim, um dos desafios que se apresenta para os educadores e gestores é a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que, a partir de uma visão de totalidade, compreenda os resultados dos estudantes como fruto de um conjunto de fatores extra e intraescolares.

Colóquio 4.2 - Qualidade na Educação Básica: referências e efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade no PNE e planos decenais correspondentes

Ementa - Princípios de educação e sociedade: qualidade e democracia como valores universais e o reconhecimento à diferença. A construção da qualidade social e democrática da educação para todos e todas em contexto de desigualdade e diversidade. Qualidade da educação escolar e participação popular. Valorização da diversidade e promoção dos direitos humanos: redução das desigualdades e reconhecimento da diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, geracional, regional e cultural na construção da qualidade social da educação. Referenciais e indicadores de qualidade da educação básica e as dimensões qualitativas da avaliação em educação.

JUÇARA MARIA DUTRA VIEIRA

O debate sobre qualidade proposto neste Colóquio traz uma distinção inicial: trata-se de qualidade "na" e não "da" educação básica (que poderia ser interpretada como condição inerente a ela). Esta abordagem é mais permeável à reflexão sobre a dimensão social da educação e sobre o processo histórico em que ocorre. Nesse sentido, é importante situar que a própria concepção de educação básica, no Brasil, se constrói em período de retomada dos direitos de cidadania, no contexto de elaboração da Constituição Federal – CF de 1988. Nos princípios que norteiam a educação na CF está expressa a garantia de padrão de qualidade que deve referenciar os planos nacionais de educação e as políticas públicas decorrentes. A qualidade referenciada em um projeto de sociedade igualitária será, necessariamente, a que possa traduzir-se em inclusão, universalidade e promoção de direitos. Isso supõe, entre outras prioridades, investimento em financiamento, gestão democrática, reconhecimento social e valorização dos profissionais da educação.

Em um contexto de grande ampliação do acesso à educação, a preocupação com a qualidade passa a ser foco de atenção de governos e da sociedade. Evidentemente, as motivações e os sentidos dessa qualidade dependem da visão desses atores sobre a própria sociedade. A compreensão de que há um processo dialético de influências recíprocas é fundamental para produzir enunciados capazes de representar os interesses da maioria da população: a que precisa ver garantido o direito à educação como fator de promoção da igualdade. Por fim, o que o país precisa alcançar a cada plano que constrói é a elevação dos patamares do direito, situando-o em novas perspectivas civilizatórias.

IDEVALDO DA SILVA BODIÃO

A conceituação de padrões de qualidade na educação brasileira tem sido objeto de intensas disputas na nossa vida política; ainda que haja concordâncias nas manifestações em favor da sua sua necessidade. Elas, na maioria das vezes, mascaram visões diametralmente opostas e mutuamente excludentes. Para se discutir os reais interesses na efetivação da qualidade nas escolas públicas de Educação Básica, é preciso tecer considerações sobre dois aspectos articulados e complementares: (i) "de que qualidade estamos falando", e, afinal, (ii) "de que educação estamos falando".

A intenção desta intervenção é, fazer cotejamentos entre os documentos vinculados, direta e indiretamente, à CONAE 2010 – Documento Final, PL 8035/2010 e PLC 103/2012, por exemplo – e discorrer sobre as concepções de qualidade e de educação subjacentes nessas proposições; tomar-se-á, como base para essas interlocuções, o "Documento-Referência" da CONAE 2014, com atenção especial ao eixo IV, vinculação explicita deste colóquio. Entende-se que esses documentos representam as estruturas basilares dos planos decenais de educação que estão a se desenhar.

Considera-se que o constitucional direito à educação não se esgota na garantia das matrículas, na otimização das condições de permanências nas escolas e nem nas possibilidades de domínio asséptico de conteúdos disciplinares. Tomando emprestada de Paulo Freire a compreensão da "leitura do mundo" potencializada pela "leitura da palavra" – papel privilegiado, ainda que não exclusivo da escolarização – a matriz de qualidade que aqui se pretende defender é aquela cuja efetivação esteja ligada, umbilicalmente, às transformações da vida social.

Ciente que se tratam de processos orquestrados por construções coletivas, cujos metrônomos não oscilam tão rápidos como são as urgentes demandas educacionais, pretende-se, também, tratar dos indicadores que podem, ou não, induzir as dinâmicas catalizadoras desses avanços. Por fim, tomando como base a necessária redução das desigualdades regionais, pretende-se tratar do papel da União na construção de condições para o financiamento de uma educação pública que esteja referenciada nos reais interesses da maioria da população brasileira.

Colóquio 4.3 - Concepções curriculares, políticas pedagógicas e condições de aprendizagem.

Ementa - Conceito de currículo e de conhecimento escolar. Currículo em movimento (como prática pedagógica no processo de aprendizagem). Currículo e qualidade social da educação: participação coletiva na definição do Projeto político pedagógico das escolas da educação básica, do ensino profissional e dos cursos de graduação e sua relação com os exames externos. Adequação curricular às normas referentes à valorização da diversidade, inclusão, ensino de libras e acessibilidade. Currículo e Cultura Popular. Atendimento educacional especializado no currículo. A relação entre fragmentação das áreas do conhecimento e sucesso na trajetória escolar dos estudantes. O processo de formulação normativa e a organização do currículo e da escola. Articulação entre currículo, conhecimento e avaliação no cotidiano escolar. Consequências da adoção de sistemas privados de ensino por redes.

ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA

Adoto, no presente texto, a concepção de currículo como "conjunto de experiências de aprendizagem pelas quais a escola assume responsabilidade e que se desdobram em torno do conhecimento escolar". Justifico minha opção e ressalto a importância do currículo na construção de uma escola de qualidade.

Recorro a diferentes concepções de qualidade, apresentando as de Beatrice Avalos, Anna Bondioli, Romualdo Oliveira e Gilda Araújo e destacando a visão de qualidade presente no Documento-Referência da

CONAE 2014. Chamo a atenção para o fato de que qualidade deve referir-se tanto ao desenvolvimento dos indivíduos quanto da sociedade, estimulando o compromisso com a transformação do mundo e da sociedade em que se vive. Qualidade é assim entendida em uma perspectiva utópica e emancipatória e vista como expressando um projeto de uma sociedade cada vez mais justa e democrática.

Para a construção da qualidade na escola brasileira, destaco a importância de políticas pedagógicas centradas mais no desenvolvimento profissional e na autonomia do professor do que em intenções de controle e regulação. Procuro, então, explicitar o que entendo por desenvolvimento profissional e autonomia do professor.

Reflito, finalmente, sobre a responsabilidade do professor em relação ao currículo e à promoção de condições pedagógicas que facilitem a aprendizagem do aluno. Amparo-me na concepção de motivação para realçar fatores que intensifiquem o envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas e contribuam para incrementar sua aprendizagem. Entre os diferentes fatores situacionais ressalto o currículo, cuja importância é reiterada.

Em síntese, desenvolvo, ao longo do texto, o argumento de que as decisões curriculares precisam associar ao foco no aluno (seus interesses, suas necessidades e seu processo de aprendizagem), uma intensa preocupação com os conhecimentos escolares, com a consideração e a crítica dos fenômenos culturais contemporâneos assim como com o desenvolvimento profissional dos professores.

TELMA FERRAZ LEAL

O colóquio 4.3 tratará de concepções curriculares, políticas pedagógicas e condições de aprendizagem. Nesse sentido, abordaremos princípios presentes em documentos oficiais brasileiros e em práticas docentes, com base na abordagem de currículo como "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes". (Moreira e Candau, 2007, p. 18)*. Serão contempladas as relações entre tais princípios pedagógicos e algumas políticas públicas de produção e distribuição de materiais didáticos, formação inicial e continuada de professores e avaliação, buscando-se discutir tensões presentes no contexto educacional, como as relações entre o universal e o singular na definição dos conhecimentos escolares e de diretrizes pedagógicas; as relações entre escola e comunidade; o tempo escolar. No âmbito do debate sobre a organização do trabalho na escola, focaremos nas dinâmicas de construção de projetos pedagógicos, na coletivização do planejamento do cotidiano escolar e nas relações entre escola e comunidade, tendo como norte uma concepção de currículo inclusivo. Desse modo, pesquisas sobre currículo, situações didáticas e avaliação serão expostas, com o propósito de refletir sobre o cotidiano da escola e o seu papel em uma perspectiva de garantia de direitos. A escola, portanto, será o eixo da discussão, partindo-se da ideia de que ela é um espaço de apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social; é uma esfera de interlocução que, ao mesmo tempo que tem por finalidade gerar situações que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem dos conceitos construídos pelo mundo da ciência, constitui-se como lócus de desenvolvimento pessoal e social, em que se difundem valores e princípios de convivência; é um ambiente em que se pensa sobre as relações com a natureza, com o outro e consigo mesmo; é uma instituição que promove a socialização dos instrumentos de compreensão e de transformação da realidade. Serão defendidos princípios curriculares centrados na ideia de interdisciplinaridade; participação da comunidade e dos estudantes no planejamento escolar; negação da lógica excludente e competitiva presente na sociedade e defesa de uma lógica de inclusão e de solidariedade; negação da perspectiva conteudista do "quanto já se sabe sobre" para uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo; negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade.

* MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

VERA MARIA MASAGÃO RIBEIRO

O desenvolvimento curricular no Brasil está aprisionado entre duas perspectivas antagônicas entre si, mas igualmente regressivas do ponto de vista da promoção da equidade e da democracia: por um lado, a ascensão de uma abordagem restrita de avaliação como carro chefe das políticas educacionais; por outro, o populismo pedagógico, que combate qualquer proposição curricular especificamente referida a conteúdos de aprendizagem, como se fossem atentados à autonomia da escola e dos professores e professoras, ou à cultura popular.

A supremacia da avaliação de rendimento por testes padronizados como força condutora das políticas educacionais reduz absurdamente o currículo. Por mais bem construídas que sejam as matrizes que orientam a construção de testes de larga escala, elas sempre serão limitadas ao que é padronizável numa determinada teoria psicométrica, ao que cabe numa prova a ser realizada em um par de horas. Ainda que continue exercendo influência importante nas políticas educacionais brasileiras, tal visão restritiva de avaliação está suficientemente criticada no documento base da CONAE 2014, onde há numerosas indicações de se avançar num sistema de avaliação da educação básica que considere ao lado dos resultados, os insumos e processos, que articule avaliação externa e auto avaliação, além da avaliação institucional com participação da comunidade escolar.

A centralidade do currículo e do desenvolvimento curricular para uma educação democrática e promotora da equidade, entretanto, aparece no documento de forma ainda tímida. Talvez, a necessidade de combater o "avaliacionismo restrito", ou qualquer outra forma de tecnicismo excludente, continue nos fazendo reféns do populismo pedagógico. Precisamos, entretanto, avançar mais, pois uma sociedade democrática exige que se reparta, de maneira equitativa, entre todos os cidadãos, uma cultura comum construída com base em vivências e conhecimentos compartilhados, com base na qual seja possível o diálogo e a negociação.

No parágrafo 292 temos a proposição principal a esse respeito – a responsabilidade do Ministério da Educação na elaboração, mediante consulta pública nacional, de uma proposta de "direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas à formação básica comum". Trocando em miúdos, um currículo nacional, com especificações suficientes para que educadores e cidadãos em geral possam saber no que se traduz, concretamente, o direito à educação básica no Brasil em cada uma de suas etapas. Para que uma proposição curricular dessa magnitude possa se transformar em implementação e melhoria da qualidade da educação, considerando a diversidade da sociedade brasileira e dos subsistemas de ensino, alguns quesitos são importantes: (1) que a elaboração seja de fato conjunta, envolvendo gestores e equipes pedagógicas de estados e municípios, além das universidades e da sociedade civil organizada; (2) que privilegie a relevância e profundidade dos conteúdos e não a sua extensão, de modo a deixar espaço para a implementação criativa e complementação nos municípios e escolas; (3) que sejam considerados de forma articulada os elementos constituintes do desenvolvimento curricular: sistemas de recrutamento e formação de educadores, organização do tempo e das condições de trabalho das escolas, produção de recursos didáticos para alunos e professores, adequação dos sistemas de avaliação e pesquisa.

CASEMIRO JOSÉ MOTTA

Processos Sociais para Educação Técnica e Tecnológica.

O conceito de Tecnologia.

Não se pode falar em tecnologia e pretender unicamente um processo de empregabilidade. A escola precisa pretender uma tecnologia como matiz de progresso social. O conceito de tecnologia deve significar acesso e não poder.

O conceito de currículo.

Não se pode ter um currículo que por sua configuração estabeleça seleção como padrão de qualidade. No entanto não se pode abandonar o conhecimento científico, o que o currículo deve trazer é um novo

conhecimento associado ao que se estabelece como princípio de cada ciência.

O conceito de Integrado.

Integrar não pode ser relacionado com o ato de misturar, integrar precisa ser visto como aproximar e para isso o bom senso é melhor que o modelo. A integração ocorre paulatinamente, de maneira organizada, gradativa e contínua.

O conceito de inovação

Não se pode pretender inovação como uma forma tecnologizada de educar, a educação como ato humano tem que manter características dessa humanidade.

Conceito de Processos de Ensino e Aprendizagem.

A falta de compreensão dos processos de aprendizagem e o descaso com os procedimentos profissionais por parte dos que exercem o magistério deixando a impressão de que pouco se faz para que os estudantes aprendam.

Outros conceitos a serem trabalhados.

Incluir ou selecionar.

Mercado ou Arranjo Produtivo Local.

A formação permanente.

Para a inovação dos projetos de ensino e aprendizagem.

Colóquio 4.4 - A universidade no Brasil do século XXI: participação social e desenvolvimento nacional.

Ementa - Universidade e sociedade. Responsabilidade social da educação superior com o desenvolvimento nacional com inclusão social. Produção e socialização de conhecimentos e a participação social. Articulação das políticas de ensino, pesquisa e extensão na educação superior pública e privada. Projetos de desenvolvimento nacional e projetos de Participação Popular na Universidade do século XXI. Internacionalização das universidades brasileiras e mobilidade docente e discente. A responsabilidade da Universidade no Brasil e a formação dos profissionais da educação básica.

JOÃO AUGUSTO DE LIMA ROCHA

A universidade, em sua trajetória iniciada na Idade Média, consolida-se, cada vez mais, no tempo, como uma instituição singular na vida nacional. Segundo a feliz síntese da autoria do educador Anísio Teixeira, ela se torna, na História, a principal instituição responsável pela reorganização contínua da cultura, tomado o termo cultura no sentido de tudo que o ser humano produz em sociedade.

Inicialmente, a universidade se encarrega da tarefa de conservação dos textos do passado, e logo evolui para a transmissão da cultura do passado para o presente, mediante o ensino, a primeira tarefa a ela atribuída. Logo em seguida, firma-se como corporação de ofício e se torna também o lugar do encontro de mestres artesãos com seus aprendizes, através do qual saberes práticos passam a ser transmitidos. A universidade começa, de fato, no Ocidente, como uma corporação medieval, a *Studum Generale*. No entanto, trata-se de uma corporação distinta das demais surgidas naquela fase histórica, pois é para ela que convergem os sábios do tempo. É uma corporação singular, que tende a se conformar à exigência de educar os quadros que vão operar a lenta transformação do feudalismo para o capitalismo. Pois é o surgimento de excedentes na produção do feudo, fruto da evolução das técnicas de preparação da terra para o plantio, que se inicia o processo de urbanização, base para as transformações políticas que iriam levar, mais tarde, à constituição dos estados nacionais.

Todas as universidades ocidentais surgem submetidas ao controle da Igreja. Naturalmente, diante do perfil que vão adquirindo, gradualmente, é inevitável o afloramento de contradições entre a Igreja e as comunidades universitárias, formadas por professores e alunos, e entre estas comunidades e as populações no entorno das universidades. A Igreja, que permanece ligada ao poder feudal, tem também o controle dessas populações. É um embate muitas vezes sangrento, um enfrentanto que perpassa séculos, e que conduz à conquista, por fim, da autonomia da universidade, frente ao poder eclesiástico, um verdadeiro divisor de águas na história da instituição.

Esta ligeira introdução sobre a evolução da universidade, em conexão com política e cultura, que poderia prosseguir com a análise da evolução da universidade medieval, da universidade clássica, da universidade moderna e da universidade contemporânea, tem o intuito de enfatizar, por contraste, o descaso com que se trata, no Brasil, o processo de construção de nossa universidade (educação superior pública e privada).

Colóquio 4.5 - Avaliação, participação e controle social: da Educação Infantil à Pós-Graduação.

Ementa - Conceitos de avaliação, participação e controle social. Relação entre avaliação e qualidade social da educação. Construção, com participação social, de diretrizes e indicadores para a avaliação da educação básica e superior e a pós-graduação. Reconhecimento da especificidade de cada etapa e nível de educação na definição dos parâmetros de avaliação. Instrumentos de avaliação da aprendizagem para gerar informações que possibilitem intervenção pedagógica dos profissionais da educação básica. Participação popular e controle social na definição de parâmetros e monitoramento da qualidade da educação e sua avaliação.

SANDRA MARIA ZÁKIA LIAN SOUSA

Desde a CONAE/2010 vem se desencadeando o debate sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação, com a participação de múltiplos atores sociais e políticos, referenciado em uma noção de qualidade que significa, no limite, tornar realidade o direito à educação, como condição para a participação social, nas dimensões econômicas e política. Integrando as proposições relativas à promoção da qualidade do ensino para todos, diversas iniciativas no âmbito das políticas educacionais são apresentadas, incluindo-se a necessária reorientação do modo como usualmente vem sendo conduzida a avaliação da educação, reconhecendo as especificidades de sua história e trajetória nos diferentes níveis etapas e modalidades da educação nacional.

De modo sucinto, dentre as inúmeras referências[39] que são feitas a avaliação no Documento-Referência CONAE/2014, é oportuno reiterar a perspectiva de que a avaliação sirva ao julgamento da realidade educacional – em sua diversidade – e apoie políticas e programas, desde os níveis centrais até as instituições educacionais. É pressuposto que o processo avaliativo inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo; produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais; seja abrangente, abarcando indicadores relativos ao acesso, a insumos, a processos e a resultados e considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação. Pautando-se em uma perspectiva democrática e inclusiva, a concepção delineada no Documento-Referência remete a que se dê centralidade ao controle social da qualidade da educação.

Nessa direção, o que se vislumbra é o desafio de delinear uma sistemática de avaliação que sirva a democratização da educação e, nesse sentido, revista-se de características que possibilitem subsidiar (Sousa, 2009):

– a análise da implementação das políticas educacionais e do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à construção de uma educação de qualidade para toda a população;

– as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o aprimoramento de seu trabalho.

Para garantir a interlocução dos resultados da avaliação e sua tradução em aportes para definição de prioridades de ação, faz-se necessário definir (ou instituir) instâncias responsáveis para consolidação e articulação de resultados e propostas. Além de decisões que cada instância possa encaminhar de modo independente há que por em relação análises produzidas pelos diversos sujeitos.

39 A palavra avaliação é utilizada 65 vezes no decorrer do Documento-Referência Conae-2014, seja em relação à educação básica, seja em relação à educação superior.

A presença de instâncias de articulação dos resultados das avaliações e encaminhamento de decisões remete a possibilidade de concretização do controle social da qualidade da educação.

Promover o desenvolvimento de mecanismos de avaliação que se realizem com base na negociação e cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tendo como base a organização e fortalecimento de colegiados em todos os níveis da administração da educação implica participação, no sentido de partilhar poder de decisão.

É um caminho promissor para que os processos avaliativos venham a servir a propósitos de democratização, não potencializando ou induzindo iniciativas que intensifiquem desigualdades educacionais e sociais e levem a exclusão.

JOSÉ FRANCISCO SOARES

Hoje é aceito que o direito à educação só está completamente concretizado com a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessários para uma vida plena. Aceita-se também que esses aprendizados podem ser obtidos por todas as crianças e jovens, durante sua frequência a uma escola de educação básica, desde que tenham acesso a ambientes educacionais apropriados. Estas ideias levaram ao desenvolvimento de indicadores de aprendizado dos alunos, como o IDEB, que logo se tornou a forma privilegiada e, frequentemente a única, de se medir a qualidade da educação básica brasileira. Este indicador tem sido usado como critério para o monitoramento e avaliação das escolas e sistemas de ensino e, portanto, tem uma grande e profunda influência no debate educacional brasileiro, fato que se reflete com sua menção explícita no Plano Nacional de Educação.

No entanto, para que estas medidas de aprendizado, embora necessárias e legítimas, sejam realmente úteis para a análise das políticas educacionais três outras dimensões devem ser consideradas.

Primeiramente os indicadores de resultados devem ser avaliados junto com indicadores que caracterizam as condições reais em que as escolas trabalham. A ausência dessa contextualização tem levado a usos indevidos do IDEB como, a comparação de escolas que, trabalhando em condições muito diferentes, tem dificuldades muito diferenciadas para obter um mesmo padrão de resultados. Importante ressaltar, entretanto, que a necessária contextualização não deve ser entendida, como se os aprendizados ou expectativas em relação aos alunos devessem ser diferentes em diferentes escolas.

As medidas de aprendizado devem ter impacto nas opções pedagógicas das escolas. Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que seus valores numéricos tenham uma clara expressão em uma linguagem pedagógica que expresse concretamente o que os alunos já aprenderam ou ainda precisam aprender.

Finalmente as medidas de resultado serão mais relevantes para o debate educacional brasileiro se considerarem as desigualdades no aprendizado de estudantes, segundo suas condições econômicas, características socioculturais como cor, raça, etnia e local de residência. Em um país com tantas desigualdades estruturais, resultados altos para poucos alunos não podem ser considerados como uma expressão completa de qualidade da escola ou do sistema educacional.

O objetivo desta palestra é mostrar como as medidas de aprendizado, principalmente, o IDEB podem ser contextualizadas com os dados já existentes bem como mostrar a necessidade de se desenvolver indicadores de dimensões de contextualização para as quais ainda não há uma forma consensuada de medida. De forma particular, apresenta-se um indicador de nível socioeconômico para todas as escolas obtido com dados dos questionários contextuais da Prova Brasil e ENEM. Esse indicador tem alta associação com a renda per capita dos municípios, indicador importante, mas que é obtido apenas no censo demográfico a cada 10 anos. A existência deste indicador permite contextualizar de maneira efetiva o IDEB. Além disso, mostra-se como as medidas de resultado podem ter expressão pedagógica relevante e como as desigualdades podem ser incluídas em medidas de resultado.

LUIS CARLOS FREITAS

Avaliação de educação e Qualidade de Ensino: Por uma Responsabilização Educacional Participativa

Tem havido uma sistemática confusão entre nota alta em exames e qualidade de ensino. Alterações na média tem sido tomadas com sintoma de qualidade na educação e de boa educação. Desta forma, os processos de avaliação estão sendo utilizados para além de suas capacidades e de uma forma que prejudica sua incorporação à prática da escola, de maneira diagnóstica, pois tem sido mais útil para ranqueamentos do que para reposicionar processos educacionais.

Uma perigosa relação entre avaliação, meritocracia e responsabilização tem sido feita produzindo uma grande gama de efeitos colaterais perniciosas para as redes de ensino, entre os quais se destacam o estreitamento curricular, fraudes recorrentes em exames, escolarização da educação infantil, desmoralização do magistério e privatização do ensino público.

Nos países onde este caminho foi seguido, os dados mostram que não há nada a comemorar, nem mesmo em matéria de melhoria da média das notas dos alunos. A lei de responsabilidade educacional americana é um rotundo fracasso, por exemplo.

Qual a evidencia empírica disponível sobre políticas que conduzem a : reprovação; escolas charters; vouchers ou competição entre escolas; produção da segregação social; métodos de pagamento por valor agregado; bônus; qualidade do professor como determinante da qualidade de ensino; responsabilização e testes de alto impacto.

Na contramão destas políticas que não tem evidencia empírica de melhoria da qualidade de ensino, estão às políticas que apostam nos professores, valorizam seu trabalho e sua qualificação. Tais políticas propõem uma responsabilização participativa.

Elas valorizam a qualidade negociada e o fortalecimento das escolas como lócus de geração da qualidade de ensino em um processo de compartilhamento da responsabilidade pela melhoria da escola.

Colóquio 4.6 - Universalização da educação: acesso, condições de permanência e qualidade social no PNE e nos planos decenais correspondentes.

Ementa - Garantia do acesso e das condições de permanência na educação básica e superior pública e privada. Metas do PNE de melhoria da qualidade e de ampliação da cobertura educacional na educação básica, na educação superior e na educação profissional e tecnológica. Os desafios da universalização do acesso à educação básica e obrigatoriedade escolar da educação infantil e do ensino médio. Transversalidade da Educação Especial/Inclusiva em todas as etapas, níveis e modalidades e a garantia de condições de sua realização nos estabelecimentos educacionais. Políticas afirmativas para acesso e permanência e políticas de universalização.

GERSON TAVARES DO CARMO

Permanência Escolar: Reflexões Sobre Publicações De 1998 A 2012 A Propósito Da Qualidade Da Educação No Brasil

O presente trabalho configura-se como um ensaio a respeito da noção de *permanência escolar,* com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando que o termo *permanência*, a partir de 2007, é mencionado cada vez com maior frequência nos títulos das publicações investigadas, entende-se que a preocupação em melhor definir ou delimitar os aspectos implicados no *permanecer na escola* anuncia mudanças no modo de refletir sobre a evasão e o fracasso escolar de jovens e adultos. Se o senso comum, de alunos a gestores, atribui ao aluno a responsabilidade pela sua evasão ou fracasso escolar, as crescentes formulações em torno da noção de *permanência,* embora de forma incipiente, vão apontar para situações, empíricas ou não, nas quais outros operadores educacionais, além do aluno, assumem coletivamente tal responsabilidade. O primeiro objetivo deste ensaio é categorizar as formas de abordar o termo *permanência escolar,* relacionadas direta

ou indiretamente com a EJA, presentes em trinta e uma publicações nacionais, no período entre 1998 a 2012. O segundo é apontar que as abordagens dos pesquisadores podem ser consideradas como uma gênese de construção coletiva, mesmo que ainda em formação dispersa, tendo em vista que, como inferimos, escolhem o objeto *permanência escolar* pelo fato de o tomarem como um lugar de *experiência instituinte* para agir, refletir e escrever sob o princípio do direito à qualidade da educação no Brasil. A discussão é conduzida por meio da noção de *experiência instituinte* de escrever sobre *a permanência escolar* em tensão com um discurso estabelecido sobre a evasão escolar entre jovens e adultos.

A expressão *permanência escolar* como objeto de pesquisa chamou-nos a atenção pela primeira vez, no final de 2009, quando foi concluída uma revisão bibliográfica de cem publicações acadêmicas a respeito de evasões e retornos escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para uma pesquisa de doutoramento. Na ocasião, precisamos buscar também publicações sobre a permanência escolar para tecer comentários sobre um gráfico dos tempos de permanência dos alunos de EJA em um dado município, no entanto, encontramos apenas três que mencionavam o termo permanência no título. E das três publicações encontradas, em apenas uma era tratada como o objeto da pesquisa.

A enorme diferença gerou estranheza. Por que o excesso de trabalhos com foco na evasão, se a *permanência escolar* é o seu correspondente desejado? À época, aventou-se a possibilidade desse "fenômeno" ser fruto de um discurso construído (Orlandi, 2005) e naturalizado em torno da evasão escolar na EJA. Logo, o discurso circulante sobre a evasão não a explica, mas, pelo contrário, a reforça, vinculando recursivamente os baixos resultados da modalidade, principalmente, ao desinteresse dos jovens ou ao cansaço e necessidade do trabalho entre os adultos (Carmo, 2010).

Essa descoberta foi reforçada pelo trabalho Luiz Fernando Mileto (2009)[40], que discutia, com profundidade, estratégias de *permanência escolar* em turmas de EJA, dos anos finais do Ensino Fundamental, de escolas públicas.

40 Dissertação defendida, em agosto de 2009, na Universidade Federal Fluminense, sob a orientação do Prof. Osmar Fávero, com o título "No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir": estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos.

Em 2012, após dois anos das primeiras reflexões, voltamos ao tema *permanência escolar*, a partir de uma nova revisão bibliográfica, ainda com a mesma curiosidade e um estranhamento sobre essa possível tendência de estudo diferenciada sobre as "idas e vindas" de jovens e adultos à escola.

Nessa retomada ao tema, perguntamo-nos: Por que são encontrados tão poucos estudos exclusivos sobre a *permanência escolar*, se desde a LDBEN nº 9394 de 1996, em seu Art. 3º Inciso I, ela está legitimada institucionalmente pelo "princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"? E na direção contrária, por que tantos trabalhos popularizaram a expressão "acesso e permanência na escola" como se fosse uma palavra composta de significado único, sem dar visibilidade especificamente à *permanência*? E finalmente, por que a visibilidade dessa expressão não interessou a academia por mais de uma década (após 1996) e a da evasão escolar sim, se esta última não consta em qualquer artigo da LDBEN vigente?

LUIZ VALTER DE LIMA

Atingir o objetivo de universalizar sem massificar a educação é um desafio vinculado a muitos desdobramentos, na medida em que opera no limite da interdependência docentes federados de base constitucional, assim como lhe impõem dimensionalidades democráticas, qualitativas e relacionais, as quais intensificam o nível de aprofundamento proposto em sua natureza executiva. O grau de complexidade, entretanto, não se dá exclusivamente nas instâncias federativas, acrescente-se ainda o papel das instituições representativas de classes e da sociedade, como indutoras da expressão de um desejo maior: consolidar uma nação embasada na cidadania, no direito, no sujeito, no sujeito de direito.

A consciência da importância desta medida se dá no tamanho do esforço mobilizatório, com vistas ao comprometimento de todos os segmentos envolvidos para aplicar a "dosimetria" correspondente à "sociometria". De modo que o discurso potencial de universalização seja ocupado pelo discurso real, a partir dos indicadores disponíveis, dos recursos correntes e pros-

pectados. Tais convicções, todavia, não podem inibir a necessidade de questionar o nível de eficiência do que é praticado e o que é faltante para empreender qualidade social à educação. Para tanto, questionar as qualificativas necessárias a esta qualidade é imperativo, embora se trate de um tema que comporta amplitude discursiva na perspectiva conceitual.

É essencial ressaltar que todas as dimensões relacionadas à universalidade da educação brasileira serão possíveis se lastreadas em pactuações consistentes, que extrapolem os elementos legais já consignados e atinjam a cooperação, a solidariedade e o desejo social e político de construir realidades históricas alternativas aos caminhos até aqui percorridos, independentemente de regiões, estados e municípios, pois condicionam majoritariamente medidas em cenários extremos, cujos ambientes culturais são dados a demandar sem ser demandados, o que transforma a tarefa ainda mais complexa.

Reconhecer a natureza instrumental da educação básica para o desenvolvimento da capacidade do sujeito aprender e de se relacionar nos meios sociais, culturais e políticos faz deste esforço merecedor de uma convocação do Poder Público a atuar com mais intensidade, para preencher as lacunas deixadas e/ou negligenciadas na educação brasileira, no intuito de credencia-la a novos sonhos e esperanças, pois a vida é inadiável.

Colóquio 4.7 - Processos educativos e tecnologias da informação e Comunicação.

Ementa - A expansão da educação e as novas tecnologias. Os desafios da inclusão digital. Redes de aprendizagens em ambientes virtuais. Uso adequado das tecnologias para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Garantia de acesso às tecnologias de informação e comunicação aos profissionais da educação e estudantes da educação básica e superior.

MÔNICA GARDELLI FRANCO

Por uma Política de Conteúdos Educativos em Múltiplas Plataformas.

A sociedade do conhecimento demanda de cada indivíduo saberes e habilidades relacionados ao domínio da tecnologia, imprescindíveis para uma inserção social digna. Por isso, em todo o mundo, políticas públicas vêm incorporando tecnologias da informação e comunicação em seus sistemas educacionais. Em diversos países, tecnologias como computadores, internet, laptops, tabletes, smartphones, filmadoras e outras têm sido inseridas no contexto escolar, ou distribuídas para utilização de alunos e professores, dentro e fora da escola.

O Ministério da Educação iniciou sua política nacional de educação digital por meio da distribuição de laboratórios de informática, pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) para escolas rurais e urbanas, e internet banda larga para escolas urbanas públicas de nível básico, por meio do Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE). Também o sistema GESAC levou internet às escolas rurais, embora ainda seja necessário ampliar esse acesso. Outra iniciativa do MEC foi a provisão de laptops educacionais por meio do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), com 150 *mil computadores* portáteis distribuídos. Em linhas gerais, o impacto dessas políticas públicas tem sido bastante positivo, especialmente no sentido de incluir comunidades de baixa renda que até então não tinham acesso a esses recursos tecnológicos, ficando assim em injusta desvantagem em relação a seus pares de melhor condição socioeconômica.

A distribuição e equipamentos, porém, se constitui apenas uma parte das políticas do MEC, que também têm se voltado para a produção e distribuição de conteúdos educativos, bem como para a formação de professores e gestores, de maneira que as tecnologias se transformem em instrumentos de melhoria das práticas pedagógicas.

A Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais (DCE), da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, articula essas iniciativas, pois tem por competência propor, apoiar e estimular a produção de

conteúdos e tecnologias educacionais inovadoras para a Educação Básica. Para tanto, a DCE vem trabalhando em uma proposta de política de produção e distribuição de conteúdos educativos, que se apoia na articulação de programas tais como o PNLD, o PROINFO, a TV Escola e o Portal do Professor, entre outras iniciativas.

É importante considerar que uma política de educação digital somente atinge seus objetivos quando todos os atores se encontram envolvidos no processo, conscientes de seu papel e com domínio efetivo da tecnologia. Por isso, é essencial que as ações da DCE se baseiem no tripé: conteúdos, equipamentos e formação de professores. É essencial também que seja conferido o devido direcionamento ao trabalho, pois a falta de objetivos claros muitas vezes compromete a eficácia de projetos que envolvem tecnologia na educação. O principal desafio da contemporaneidade reside mais na inclusão pedagógica – efetiva integração curricular das tecnologias da informação e comunicação no processo educativo – que na provisão de equipamentos. É preciso que o Brasil abrace esse novo desafio de modo a continuar assegurando que quantidades cada vez maiores de alunos das escolas públicas tenham acesso tanto a tecnologias modernas, quanto a abordagens pedagógicas inovadoras, desafiadoras e significativas, capazes de auxiliá-los a construir os conhecimentos que lhes permitirão seu desenvolvimento acadêmico e sua inserção exitosa no mercado de trabalho.

Nas diretrizes de desenvolvimento de políticas de educação digital para a educação básica, o Ministério da Educação tem enfrentado o desafio de promover o acolhimento e valorização das diferenças, de implantar uma cultura para a paz e de legitimar novos valores para a vida em sociedade, além de promover a integração de alunos, professores e gestores ao processo produtivo. Assim, o MEC dá continuidade à efetivação de políticas para a educação básica como estratégias para o desenvolvimento, inclusão e promoção da cidadania de alunos, professores e gestores educacionais.

LUÍS OTONI MEIRELES RIBEIRO

Os espaços educativos se desdobram em novos contextos, trazendo desafios renovados para educadores e gestores educacionais. Em especial, os espaços colaborativos gerados com a popularização do acesso a internet e das tecnologias digitais, pressionam para que o ambiente escolar se deixe permear por novas metodologias e práticas pedagógicas.

Fora do ambiente escolar os espaços colaborativos gerados pelas redes sociais permitem conexões, cada vez menos previsíveis e mais rizomáticas, nas quais os estudantes apresentam maior autonomia, traçando seus próprios caminhos em busca de informações e conhecimentos menos estruturados. Nestes espaços o aprendizado ocorre de maneira tangencial, sem intencionalidade pedagógica, mas em tais espaços carregados de apelos multimidiáticos, crianças e adolescentes exploram conteúdos digitais ricos de potencialidades pedagógicas. Pesquisadores educacionais afirmam que os estudantes aprendem melhor quando se aproximam do conhecimento por meio de um modo em que confiam.

O brasileiro destaca-se mundialmente como um dos que gastam mais horas semanais acessando a internet. Num país que luta bravamente para superar suas desigualdades sociais marcantes, não é raro encontrar estudantes de baixa renda que no ambiente escolar dispõem de pouquíssimo tempo semanal para uso de computadores, mas que fora dos muros escolares gastam bom tempo frequentando lan houses e cibercafés para acesso a internet e jogos digitais.

O desafio da inclusão digital assume novo contexto, onde crianças e adolescentes com domínios dos dispositivos digitais e da internet se deparam com professores desatualizados ou despreparados, receosos de adentrar o mundo digital na frente de seus estudantes. Apesar das políticas governamentais que equiparam escolas públicas com laboratórios de informática e conexão a internet, ainda é notória a baixa utilização destes espaços educativos. A formação docente muitas vezes calcada na pura instrumentalização tecnológica para lidar com a informática, dá mostras da incapacidade de modificar a prática pedagógica real destes educadores.

Indo além do acesso as tecnologias digitais de informação e comunicação, professores e outros profissionais da educação ainda precisam de uma ambientação concreta, com programas de qualificação educacional que os auxilie a usar as tecnologias educacionais com intencionalidade pedagógica.

A perspectiva futura aponta que o movimento de popularização dos dispositivos móveis como tablets, netbooks, smartphones e celulares não vai diminuir. Fora da escola elas geram uma transformação na forma como as pessoas se comunicam e se relacionam. Desta forma, esta mesma mobilidade ocasionará uma mudança na maneira como o conhecimento será distribuído e acessado. O que acontecerá quando os estudantes, em sua maioria cada vez mais crescente, adentrarem o ambiente escolar munidos destes equipamentos dotados de conectividade a internet?

Já se presencia, gestores educacionais em tentativas frustradas de proibir o uso de celulares e o acesso livre a internet na sala de aula. Mas até quando este movimento de resistência por inadequação ou despreparo será possível? Entre redes ou paredes não é só uma metáfora, é uma dicotomia que precisa ser superada, resgatando o prazer de aprender e o prazer de educar. Contudo, o alerta contra um tecnicismo de caráter sempre progressista, deve sempre ser levado em conta, pois corre-se o risco de reduzir as políticas públicas ao enfoque único de investimento tecnológico.

Colóquio 4.8 - Papel da EaD na ampliação do atendimento escolar: limites e possibilidades.

Ementa - Histórico e conceito de Educação a Distância pública e privada no Brasil. Papel próprio e complementar da educação à distância. Papel e limite da EaD na formação de novos educadores no Brasil. Limites e possibilidade da EaD na ampliação do atendimento escolar: modalidades e etapas de ensino, condições geográficas e circunstâncias peculiares dos educandos. Condições de qualidade da educação em EaD. EaD e educação ao longo da vida.

JOÃO LUIZ MARTINS

A educação a distância vem sendo um importante ambiente de oportunidades para a formação de pessoas e geração de novos conhecimentos. Na última década as Instituições de Educação Superior intensificaram suas atividades através da ampliação de vagas, em novos cursos de graduação, em funcionamento em milhares de polos espalhados pelo nosso País.

Um grande marco da EaD se deu com a criação da UAB, entretanto, hoje, observa-se a necessidade de uma transformação para atender os novos desafios da sociedade brasileira.

Compreender as novas tendências, as limitações e os problemas para garantir a formação com qualidade dos nossos jovens e adultos são desafios para a próxima década. A EaD será determinante, não apenas para contribuir na democratização do acesso ao ensino superior, mas também para a ampliação de pessoas qualificadas para atuar em várias áreas do conhecimento.

Hoje, existem alguns obstáculos, fruto da atual estrutura que envolve a EaD, que precisam ser superados: a Institucionalização da EaD, a inclusão na LOA de recursos para que as Instituições possam garantir o funcionamento das atividades dos seus atuais cursos, bem como o planejamento de novos cursos são objetivos que precisam ser alcançados. Além disso, os problemas relacionadas à docência (o papel do tutor e suas condições de trabalho), a avaliação e as oportunidades de utilização das novas tecnologias em EaD para facilitar a convergência entre as modalidades a distância e presencial também precisam ser observados.

É necessário ampliar oportunidades de acesso à educação superior para centenas de milhares de jovens e adultos excluídos deste nível de ensino. A EaD pode contribuir para este fim, entretanto é necessário resolver as atuais imperfeições para que a soma dos resultados possibilite uma formação de qualidade dos cidadãs brasileiros.

DENIO REBELLO ARANTES

O Papel da EaD na Ampliação do Atendimento Escolar: limites e possibilidades

A expansão da Educação de qualidade é um dos principais desafios que o Brasil precisa vencer para estabe-

lecer o futuro promissor que os avanços econômicos e sociais dos últimos anos preveem. Nesse sentido, é indispensável dar oportunidade a todos que querem e precisam estudar. Em um país com dimensões continentais como o nosso, a Educação a Distância (EaD) apresenta possibilidades para permitir uma inclusão sustentável.

A evolução constante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ampliam o horizonte de atuação da EaD, permitindo o acesso à Educação em municípios do interior do país, onde antes a população vislumbrava poucas perspectivas de ingressar em um curso técnico ou superior. A ampliação e interiorização do atendimento escolar proporcionadas pela EaD permitem ainda a manutenção de profissionais especializados nos municípios atendidos, evitando o êxodo para as grandes cidades e contribuindo para o crescimento do interior do país.

Também nas grandes cidades, onde muitas pessoas trabalham desde muito cedo ou passaram por percalços que as fizeram abandonar os estudos, a EaD, pela sua flexibilidade de tempo e espaço, representa uma nova chance de iniciar ou concluir os estudos e melhorar significativamente a formação para a vida e para o trabalho. Outra possibilidade trazida pela EaD, principalmente por meio do Programa Federal Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), é a formação de professores por meio da oferta de cursos de licenciatura, formação e complementação pedagógica, contribuindo para elevar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do país. É importante considerar a também a expansão do ensino técnico por meio do Programa Federal Rede e-Tec Brasil, integrante do PRONATEC.

No entanto, a EaD não deve ser considerada panaceia, pois exige que haja um trabalho sério das instituições ofertantes para que cursos a distância sejam de excelência. Não podemos permitir que a modalidade caia nos modelos de massificação, nos quais reina a educação bancária , duramente criticada por Paulo Freire. Assim, o número de docentes para dialogar com os estudantes e também a atualização da infraestrutura necessária para dar apoio aos cursos deve ser proporcional ao crescimento do número de alunos. Nesse sentido, a EaD ainda encontra entraves relacionados à infraestrutura tecnológica, especialmente o acesso precário à Internet em algumas regiões do Brasil.

Assim, a expansão do atendimento escolar por meio da EaD é uma grande possibilidade para o Brasil, mas exige investimentos maciços, contrariando a ideia de que a modalidade proporciona grande número de matrículas gastando muito pouco. É preciso, ainda, valorizar a ação docente, capacitando professores para atuar no contexto da EaD, proporcionando condições pedagógicas e de infraestrutura adequadas.

DENISE DE PAULA MARTINS DE ABREU E LIMA

As tecnologias digitais contribuíram para o surgimento de novos paradigmas nas relações sociais e nos processos de construção do conhecimento. Para alguns estudiosos, vivemos uma sociedade da aprendizagem (POZO, 2004), para outros em uma sociedade da informação e em rede (CASTELLS, 2003), ou ainda em uma sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2003), em que "o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança". Esse novo contexto, portanto, faz surgir novas gerações de aprendizes, mais autônomos e mais autodirecionados. Essa geração, comumente conhecida como *Millenials* (RAINES, 2003), Geração Internet, Geração Y, Geração Nintendo ou Geração Digital. Segundo Souza (2012), "membros dessa geração tendem a estar sempre conectados, dizem sobreviver sem televisão, mas não sem computador, e geralmente preferem interações on-line àquelas via telefone". Para Tapscott (1998) os membros da geração digital caracterizam-se pela independência e autonomia na aprendizagem e por intensa curiosidade e faro investigativo.

Com base nessas premissas, a Educação tem que ser repensada e articulada nos seus diferentes níveis para proporcionar aos estudantes mais condições de aprendizagem, de forma coletiva e flexível, utilizando-se de Tecnologias de Informação e Comunicação, mas sem prescindir da interação humana, presencial, que dependendo do nível de conhecimento e da faixa etária, será em maior ou menor grau. Esta apresentação tem como objetivo indicar como a EaD pode influenciar e ampliar o atendimento escolar, indicando seus limites e as possibilidades que os educadores devem levar em consideração para atendimento das demandas e necessidades locais.

Colóquio 4.9 - Educação Integral: ampliação de tempos e espaços educativos.

Ementa - Concepção de educação integral, escola em tempo integral e ampliação de jornada escolar, e as demandas por ampliação do tempo escolar. A articulação do Projeto Político-Pedagógico e as atividades cotidianas em unidades educacionais de jornada ampliada. Arranjos educativos locais e articulação de espaços de aprendizagem na escola e na comunidade. A intersetorialidade e a educação integrada. Participação comunitária e popular nos projetos educativos das unidades educacionais de jornada ampliada. Currículo e práticas educativas na ampliação de tempos e espaços nas unidades educacionais de tempo integral. O papel da União, dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios na ampliação da oferta educacional em tempo integral. Financiamento da Educação Integral no Brasil. Qualidade social da educação integral.

JAQUELINE MOLL

O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração

A recente aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, recoloca para a sociedade brasileira a perspectiva da educação integral através da ampliação da jornada escolar diária para 7h. Da atual carga horária anual de 800h, propõe-se chegar em 10 anos, a 1.400 horas anuais. O documento-referência da CONAE.2014 apresenta no seu eixo IV, a estratégia 1.6 (corresponde a meta 6 do PNE) que afirma a proposição de *"educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas federais, estaduais, distritais e municipais, de forma a atender, pelo menos, 25% dos/as alunos/as da educação básica".*

Tal perspectiva remete-nos a história da educação escolar no Brasil, que é perpassada por tentativas e exemplos de construção de uma escola de dia inteiro com amplitude formativa que, para além dos aspectos intelectuais e cognitivos do processo educativo, abarque e desenvolva de modo integrado, entre outros, aspectos físicos, morais, éticos, estéticos, políticos, laborais, tecnológicos, culturais.

Essa abordagem é encontrada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, nos anos 30, pretendia uma educação com a maior amplitude possível; na obra intelectual e política de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, materializada respectivamente nas Escolas Classe-Escolas Parque e nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS); nos Ginásios Vocacionais; na concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, especificamente em seus artigos 34º e 87º, e, no Plano Nacional de Educação 2001-2010.

O caminho construído pelo atual governo federal rompe com a inércia dos governos federais anteriores neste campo e, em 2007, através do FUNDEB, consagra recursos diferenciados da União para estados e municípios que ofereçam matrículas com, no mínimo, 7 horas diárias na educação básica. Coerente com este marco, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo governo federal, também em 2007, prevê o Programa Mais Educação como ação específica para indução da ampliação da jornada escolar, financiada através de recursos de repasse voluntário da União do Programa Dinheiro Direto na Escola e de recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar(PNAE). O resultado do esforço realizado neste breve período já pode ser verificado nos dados do Censo Escolar publicado anualmente pelo INEP. No ano de 2008, primeiro ano de implantação do Programa Mais Educação as matrículas declaradas como matrículas do ensino fundamental em tempo integral somavam 779.321. Em 2013 chegaram a 3.171.638 matrículas. Isto posto, sabe-se do longo caminho que temos pela frente.

Condição *sine qua non* para superação das desigualdades educacionais e para a melhoria da qualidade da educação, diretrizes do PNE, a agenda da educação integral em tempo integral congrega

agendas fundamentais e estruturadoras para os avanços necessários na educação brasileira: desde as questões da infra estrutura física das escolas, passando pelas questões relativas a carreira e salário de professores que, gradativamente, também deverão ser de tempo integral e dedicação exclusiva nas escolas públicas, a exemplo do que já ocorre na rede federal de ensino, e chegando finalmente ao *"cuore",* ao coração, ao currículo do trabalho escolar realizado cotidianamente na escolas.

Os novos campos de conhecimento previstos, nos últimos anos, na LDBEN, como obrigatórios, ensejam não só a ampliação da jornada diária como a reorganização criativa do tempo e dos espaços escolares conforme o que já prevê, desde 1996, o 23º artigo da LDBEN. Do mesmo modo, os aprendizados estruturantes para a compreensão do mundo em que vivemos, presentes nas áreas de conhecimento previstas no 26º artigo da LDBEN, exigem mais tempo pedagógico em espaços escolares e não escolares revisitados.

A chegada e permanência na escola de estudantes provenientes de grupos sociais historicamente excluídos da escola, pelo não acesso, pelas antecipação de sua saída - cinicamente chamada de evasão escolar - pelos processos contínuos de reprovação e repetência, desafia-nos a pensar *outra escola possível*.

Recoloca-se, no atual momento histórico, de garantias democráticas e desenvolvimento econômico e social com distribuição de renda e empoderamento de setores populares, a oportunidade e a possibilidade de construção da escola republicana, democrática, popular, integral e de qualidade para todos/as no Brasil.

A reconfiguração da escola pública no Brasil coloca-se no horizonte de compromissos necessários para as mudanças estruturais em nossa organização societária. A educação integral em tempo integral constitui-se um dos grandes temas dessa reconfiguração, só possível através da articulação do Sistema Nacional de Educação com participação popular.

LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO

Educação Integral em Tempo Integral

> Escola primária obrigatória deveria ser, sobretudo, prática, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, de trabalhar, de participar de um ambiente democrático. Organizar a escola como uma comunidade com todo tipo de atividade, requer tempo. ***Anísio Teixeira***
>
> O tempo de atendimento curto só penaliza, de fato, a criança pobre, porque ela só conta com a escola para adquirir o conhecimento formal. ***Darcy Ribeiro***

Por que é necessário estender a jornada escolar diária para oferecer educação integral? A educação integral em tempo integral tem como fundamento sua *potencialidade* de impacto renovador na educação. Assim as condições brasileiras de passado e presente tornam a escola de tempo integral *inevitável*, se é fato que se quer garantir cidadania a todas as crianças brasileiras. Entretanto a educação integral em tempo integral tem pressupostos. Para que se possa garantir acesso democrático e permanência com a qualidade que a educação em tempo integral requer, há necessidade de financiamento adequado e de cooperação entre municípios, estados e a União. Sua implantação requer recursos materiais e humanos, além de continuidade ao longo do tempo. Portanto é uma política de Estado e não de governo.

Como é uma política, no mínimo, de médio prazo, seja pelos recursos que demanda, seja pela disponibilidade e preparação do profissional que ela requer, os critérios de prioridade para professores e alunos devem considerar, sempre que possível, a opção dos atores envolvidos – profissionais, alunos, pais e comunidade. A opção favorece a satisfação da expectativa, possibilitando que o aumento do oferecimento de vagas cresça com a demanda. Favorece também a interlocução imprescindível da escola com a comunidade. É indispensável pensar as metas quantitativas tendo em vista a possibilidade *real* de atendimento aos objetivos do projeto, com os espaços e profissionais adequados,

com a articulação comunitária em torno do projeto, com o benefício da intersetorialidade, com o desenvolvimento da integração curricular nas práticas educativas.

Como a maior parte das matrículas do Ensino Fundamental em tempo integral está sob responsabilidade municipal, há que se pensar soluções flexíveis para a jornada em tempo integral, pois a grande diversidade de condições dos municípios brasileiros tem implicações culturais, profissionais, de infraestrutura entre outras. Seria um contra senso oferecer trabalho educacional em jornada integral com qualidade inferior àquele em jornada parcial.

Finalmente, a implantação requer avaliação contínua para monitorar, ao longo do tempo, os resultados da ampliação da jornada escolar. Os indicadores da avaliação devem se pautar pelos objetivos do projeto e não por indicadores exclusivamente de desempenho e rendimento.

FABIANE BORGES PAVANI

A Educação Integral tem sido apregoada como ideal necessário à educação de qualidade. Pode vir a se constituir enquanto possibilidade de mudança ao considerar as diferentes dimensões do conhecimento levando os(as) alunos(as) a desenvolverem todas as suas potencialidades enquanto sujeitos, não prevendo o fracionamento do conhecimento, nem tão pouco a junção de disciplinas dissociadas entre si e também da vida.

Com a universalização do ensino na etapa do fundamental a Escola Pública passa a adquirir um novo sentido social. Parcelas do povo acessam o ensino e levam consigo uma multiplicidade de modos de ser. Trazem em si a marca de problemas estruturantes da nossa sociedade, tais como: classe, raça, gênero, diversidades. Cabe-nos perguntar se a Escola contemporânea inclui com qualidade.

Em se considerando o sintoma da distorção idade/série e da evasão, a escola necessita, pois, aprender a acolher sua nova condição social; romper com a exclusão que se dá em seu interior. Por certo não dará conta da situação de exclusão econômica, mas poderá ser central para a formação de cidadãos(ãs) ativos(as) ao promover a constituição das identidades, a inclusão, a solidariedade. Em oposição, seu silêncio tem perpetuado a submissão de gênero, o racismo, os maus tratos.

O Brasil não passa por uma momentânea precarização das formas de viver. Essa condição advém do nosso processo de desenvolvimento histórico. A divisão social do trabalho deu origem a distintas classes sociais, com interesses antagônicos e promoveu a concentração de riquezas para uma minoria. Nossa sociedade nasceu com características patriarcais autoritária e profundamente verticalizadas. Nesse contexto os sujeitos negros/pardos e as mulheres sempre foram os segmentos sociais alijados, tendo sido os(as) mais frágeis no processo de inserção social. Esse o nosso legado histórico que ainda hoje impregna a educação.

Apesar do exposto nosso país é fecundo em ferramentas políticas e institucionais de combate ao racismo, tendo avançado também nas políticas públicas contrárias à submissão de gênero. Importantes vitórias têm sido conquistadas. Possuímos um rico ordenamento jurídico que permite reprimir práticas racistas e sexistas promovendo socialmente suas vítimas. Criar Políticas de Reparação é tarefa do Estado brasileiro e a escola pode vir a se constituir em elemento potencializador nessa mudança. Necessitando, nesse caso, investir contínua e sistematicamente na educação das relações étnicorraciais e pela emancipação feminina.

Viver as diferenças e enfrentar as desigualdades é tarefa de nosso tempo histórico, nova demanda para o espaço escolar. A Educação Integral em jornada ampliada pode se somar às políticas de reparação ao se voltar para uma melhor qualidade de vida, problematizando as crenças, os costumes sociais e as ações de forma a (re)significá-las. Educação na perspectiva dos Direitos Humanos é uma questão de justiça social entendida enquanto "denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, esteticamente, por nós, mulheres e homens" (FREIRE, 2003, p. 91). Educação Integral de qualidade vivenciada na lógica da valorização dos saberes da comunidade e na relação aprendente de alunos(as) e professores(as); escola voltada, também, para a superação das desigualdades e em busca da qualidade democratizante da educação que nasce na perspectiva de assegurar os direitos e a cidadania. Esses são os desafios da escola contemporânea.

Referências Bibligráficas

CAREGNATO, C. E.; BOMBASSARO, L. C. (orgs.) **Diversidade Cultural: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação.** Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** 5. Reimpressão. São Paulo: Editora. Fundação Perseu Abramo, 2004.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed. 33. 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã, Cidade Educadora-Projetos e Práticas em processo.** *Fórum de Educação - CEAP. Salvador, 2003. Disponível em:* http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/2003.pdf

MEC. 2009. portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

MOLL, Jaqueline. **A Agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública.** in: Moll, Jaqueline (Org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil. São Paulo. Penso. 2012, cap 8, p.129-146.

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. http://www.planalto.gov.br/seppir/pnpir/pnpir_programa/introducao.htm

LUIZ ROBERTO ALVES

Profissionais da educação, gestores e comunidades escolares situam-se em lugar e tempo promissores para o debate e a consequente tomada de decisões sobre a ampliação de direitos, valores e apropriações culturais das novas gerações que participam da cultura escolar. Tem-se em vista o horizonte de um sistema educacional sinérgico, com escolas de educação básica integradas por vivências de jornadas ampliadas de estudos e experiências. Essa distinção histórica pode ser perdida, se nos houver desorientação nos receituários corporativos que pretendem projetar-se para a totalidade do país plural e diverso. Pior ainda, se os diversos atores educacionais se enredarem nas imagens midiáticas das oligarquias mercantis, tradicionais ou modernas, cuja primeira atitude é, na prática, negar a todos os atores escolares o direito ao pensamento e à ação autônomos em direção a culturas de mudança. Tratar-se-ia, pois, de mais uma modernização competente para manter privilégios e vantagens de classe e estirpe.

A questão do tempo na vida transcende a política e leva aos sentidos de tempo e história que fundam a sociedade. Via de regra, as narrativas etiológicas fundantes dizem que o caos é sucedido pela palavra, a qual se adensa no discurso das criaturas e produz uma gramática historicamente sempre mais complexa. E o que é fundamental, essa linguagem organizada é a única capaz de dar suporte aos gestos organizadores da vida quotidiana. O lugar denominado ômega supõe nossos defeitos de caminhada, mas pode ser de plenitude; depende, pois, das gerações, conexões e integrações da palavra criativa que informa e conforma a história. No centro desse movimento estão as gerações em processo educacional, que se espera possam ir do incompleto ao pleno. A educação, entendida como signo das mudanças, é companheira do tempo histórico que se afasta mais e mais do caos e faz desse ritmo transcendente e imanente a sua disposição coletiva, distintiva e vital. A sua hexis.

Do mesmo modo, o tempo quantitativo e qualitativo da cultura escolar não poderia ser determinado somente por um programa de governo, ou um planejamento fragmentado em programas, pois estes se esgotam nas alternâncias das relações de poder e se prestam a diversas formas de utilitarismo; de fato, uma nova visão do tempo escolar e sua qualidade vivida no quotidiano (o qual, na atual experiência política brasileira, guarda relação intrínseca às ações seminais denominadas Brasil sem Miséria) precisa se realizar como política pública capaz de integrações a fazeres e saberes de todo o país, sob contínuos compromissos. Não um pacto, que também eleva e rebaixa poderes, mas integralmente uma política, pois esta é o único lugar onde cabem as muitas e distintas representações sociais, desde Aristóteles.

A escola de tempo integral, como política integrada, poderá constituir-se numa das faces da sociedade autônoma – e das famílias brasileiras em processo de autonomização - como preconizado pelas ações do Brasil sem Miséria.

Colóquio 4.10 - Políticas de Expansão da Educação Infantil: concepções de infância e de aprendizagem.

Ementa - Concepções de infância e de Educação Infantil: cuidar, brincar, educar/ensinar e aprender. A docência na educação infantil e seus requisitos Regulação da oferta e qualidade da educação infantil no setor público e privado. Construção de diretrizes e parâmetros para a avaliação nacional da educação infantil: condições de oferta e permanência. Relação entre a educação infantil e as outras etapas e modalidades da educação. O papel da União na expansão e melhoria da qualidade da educação infantil. Formação, condições de trabalho, carreira e remuneração dos profissionais da educação infantil. Subsídio público ao setor privado lucrativo e a precariedade da oferta.

RITA DE CÁSSIA DE FREITAS COELHO

Constata-se significativa expansão da oferta da educação infantil, tanto na creche como na pré-escola, em decorrência da integração da educação infantil ao sistema educacional (com aumento do registro de estabelecimentos), da forte demanda social e da política governamental de construção e reestruturação da rede física.
O *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)* é uma ação do PAC2 que o governo federal criou por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar, são iniciativas indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O Programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)* do Ministério da Educação.
O principal objetivo do Programa é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos Municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas públicas de educação infantil. As unidades construídas no âmbito do *Proinfância* são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, tais como: salas de atividades, sala de informática, bibliotecas, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.
As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* - elaboradas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), e homologadas pelo Ministro de Estado da Educação (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 05/2009) - expressam com clareza e consistência a identidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, suas finalidades e compromisso com o desenvolvimento integral e as aprendizagens.
Entretanto há um desequilíbrio, um descompasso, entre o proposto e o implementado. Assim, a precariedade das práticas pedagógicas cotidianas (também presente em outras etapas) é uma característica observável em todas as redes de atendimento. Muitas destas fragilidades estão vinculadas às diferentes concepções de criança, de educação e do papel do Estado, concepções que permanecem em disputa na nossa sociedade. Deve-se, contudo, destacar que o Brasil possui excelentes experiências e propostas pedagógicas em desenvolvimento nas instituições públicas e privadas, comunitárias, filantrópicas e confessionais.
O desafio, a meta e a utopia são ter um padrão básico de qualidades para todos. Enfrentar essa realidade exige, portanto, mais do que políticas de expansão: envolve a cooperação federativa, a maior organização do regime de colaboração, a formação e valorização dos profissionais, a ampliação do funcionamento e a vigilante defesa da concepção de educação infantil.

MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES

A trajetória do atendimento educacional às crianças de até seis anos de idade é ainda recente no País. Reconhecida como direito das crianças e de suas famílias a partir da Constituição Federal de 1988, a Educação

Infantil foi regulamentada como 1ª etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 – LDBEN, subdividida em Creche, para crianças de até 3 anos e Pré-escola, para aquelas de até seis anos. A partir da Lei 11.274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos com ingresso obrigatório aos seis anos de idade, o período da Educação Infantil foi reduzido em um ano. A Lei 12.796/13 vinculou a concepção de educação obrigatória à faixa etária de quatro a 17 anos, alterando a LDBEN e regulamentando a oferta da educação escolar obrigatória. A Emenda Constitucional 59/09 determinou o ano de 2016 como prazo limite para a implementação progressiva da matrícula universal de crianças e adolescentes dentro da faixa etária obrigatória. A partir das contribuições teóricas das últimas décadas, reconhecemos a importância do desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, bem como suas potencialidades e necessidades em relação à aprendizagem. As características dos processos de educação e cuidado das crianças pequenas em espaços coletivos foram consubstanciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Res. CEB/CNE 05/09), construídas a partir de ampla mobilização nacional; contudo, no que tange à efetivação das políticas educacionais, a história da Educação Infantil não está ainda consolidada. Há um descompasso entre aquilo que determina o ordenamento legal e a implementação das políticas públicas para a área no âmbito dos três entes federados. Em relação ao acesso, as metas do Plano Nacional de Educação 2001-2010 estabeleciam 50% como percentual de atendimento para a Creche e 80% na Pré-escola. Ao final da década, o País atingiu, respectivamente, 20,93% e 80,23%, com significativa desigualdade regional na aproximação a essas metas (INEP, Censo Educacional 2011). As crianças oriundas de famílias de mais baixa renda, afrodescendentes, moradoras no campo ou com deficiência são aquelas que possuem menos acesso a este direito educacional (UNICEF, 2012), perpetuando uma relação perversa entre pobreza e falta de acesso à educação de qualidade. Em relação à qualidade da oferta existente, pesquisas informam uma realidade distante dos critérios e parâmetros nacionalmente instituídos (BRASIL, 2009). Para ampliarmos o direito ao acesso e à qualidade na Educação Infantil, destacam-se alguns movimentos necessários: regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados de forma a apoiar os municípios com a expansão de vagas atendendo aos padrões mínimos de qualidade estabelecidos nos documentos orientadores; consolidação de um sistema de avaliação periódico das políticas de oferta em estabelecimentos públicos e privados, com participação das famílias e profissionais, considerando as exigências legais para credenciamento e autorização de funcionamento; articulação das políticas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sem descaracterizar a especificidade da educação das crianças pequenas; implementação de políticas de formação inicial e continuada a partir de cooperação federativa; ingresso na carreira pública por concurso público com garantia de plano de carreira e condições de trabalho; financiamento das matrículas de acordo com o Custo aluno-qualidade inicial (CAQi), corrigindo o fator de ponderação da Creche; destinação de novos recursos para a educação, visando à ampliação necessária com a devida qualidade social.

Colóquio 4.11 - Políticas para o Ensino Fundamental com qualidade: processos de avaliação e aprendizagem.

Ementa - O Ensino Fundamental no Brasil: as especificidades de suas distintas etapas (ciclo da infância e séries/anos finais) e os desafios da transição (da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e deste para o Ensino Médio). A regulação da oferta do ensino fundamental público e privado com qualidade social. Tempos, espaços e permanência no Ensino Fundamental. Garantia de condições de permanência para os estudantes. Ensino e aprendizagem e a centralidade do conhecimento nos projetos pedagógicos. Articulação entre Município, Estado, DF e União para a promoção da qualidade do ensino fundamental e seu funcionamento. Avaliação da aprendizagem como ferramenta de intervenção pedagógica no ensino fundamental para favorecer a trajetória escolar dos estudantes.

OCIMAR MUNHOZ ALAVARSE

O campo da avaliação educacional foi adensado pela iniciativa do Ministério da Educação (MEC), no início dos anos 1990, de criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desdobrado em 2005 na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil, e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que, por sua vez, se articulam, em 2007, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A isso se soma o novo desdobramento em 2013 com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) articulada politicamente com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Com efeito, o debate envolvendo o ensino fundamental, incorporou como duas características marcantes as avaliações externas e a qualidade da educação escolar, pois esta passa a ser considerada por parte de gestores de sistemas de ensino, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados daquelas avaliações. Constata-se ainda que várias redes estaduais e municipais criaram suas próprias avaliações externas.

Tendo como principal referência a Prova Brasil e o Ideb, podemos salientar alguns aspectos, com seus riscos e potencialidades. Como um aspecto negativo, é possível considerar a hipótese de que em algumas escolas tenda-se a ensinar, concentradamente, o que constitui os objetos de avaliação – leitura e resolução de problemas – e no formato da prova – com itens de múltipla escolha – o que seria configurar um reducionismo curricular, didático e pedagógico, pois as avaliações externas não podem e não deveriam se converter em orientadoras privilegiadas dos processos formativos, mesmo quando parecem se constituir no mais saliente traço das políticas educacionais. Distinto disso seria a tarefa de articular, por vários meios e objetivos, as avaliações externas com as internas, além de desenvolvermos no Brasil um controle sobre essas avaliações externas.

Como aspecto potencialmente positivo, podemos considerar que, com as avaliações externas, a gestão de escolas e redes passa a incorporar indicadores de desempenho como mais um elemento para o conhecimento de suas realidades e, assim, pode estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção parametrizadas numa realidade mais ampla, envolvendo a comparação, dependendo da avaliação externa referenciada, com resultados do país, do estado e do município, sem, no entanto, descartar a importância da avaliação institucional.

Assim, se a qualidade do trabalho escolar, por um lado, não se confunde com desempenho – proficiência – em leitura e resolução de problemas, por outro lado, estes objetos de avaliação não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade; ao contrário, configuram-se como suporte para, praticamente, todos os outros componentes curriculares e por isso não poderiam ser ignorados na análise da situação de cada rede ou escola.

Diante desse quadro e considerando que as práticas avaliativas devam estar integradas a projetos pedagógicos inclusivos, o desafio para o ensino fundamental seria a defesa da igualdade de resultados, isto é, o desafio da aprendizagem para todos, como um direito dos alunos, evidenciando que tal direito se expressa nos termos de um dever da escola, mas que não pode ser confundido com a responsabilização absoluta dos profissionais da escola, nem confundido com a massificação de provas externas. Uma escola obrigatória não poderia apresentar as atuais disparidades de aproveitamento entre seus concluintes, quer pelos critérios das avaliações internas, quer pelos advindos de avaliações externas.

Então, próximos da igualdade de oportunidades para todos, seria politicamente necessário defender um processo de escolarização que tivesse como meta a igualdade de resultados nas aprendizagens, sublinhando, entre outros tópicos, a necessidade de práticas avaliativas formativas. Isto abarca, inclusive, o debate sobre as alternativas de organização curricular, ressaltando-se três aspectos que seriam indispensáveis: diferenciação pedagógica, percursos individualizados e trabalho coletivo.

ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

Entre proposições e condições concretas: espaços em disputa pelos modos de realização do trabalho educativo

Se podemos admitir um grande avanço das políticas públicas no cenário educacional brasileiro nas últimas

décadas, e se podemos, inclusive, constatar um grande esforço de operacionalização das ações em todos os níveis – nacional, estadual, municipal-, há um reconhecimento das enormes e persistentes dificuldades que marcam, ainda, a implementação de políticas sociais mais abrangentes. Tais dificuldades ao mesmo tempo acirram e evidenciam a desigualdade e as precárias condições de realização dessas políticas, tornando (in) visíveis a descontinuidade de propostas, a fragmentação de programas, a ineficiência de órgãos gestores, a obstrução e/ou a insuficiência de recursos, etc… (Abicalil, 2012; Dourado, 2012; Marques, Nogueira, Lambertucci e Grossi, 2013; dentre outros)

Em meio aos debates que se estabelecem na luta pela educação pública e gratuita, os discursos proclamam, em geral, a necessidade de se "garantir" – princípios, direitos, condições, padrões de qualidade, etc. Mas o que é possível garantir, de fato, e como? Na diversidade de concepções e posições e na complexidade e heterogeneidade do campo, buscam-se consensos, propõem-se acordos, criam-se pactos. Entre as proposições, as propostas e as condições, no entanto, abre-se um amplo espaço de disputas pelos diferentes *modos de fazer*, desde os modos de financiar, até os modos de gerir e ensinar, os quais se encontram intrinsecamente relacionados. Como alerta Susan Robertson "a educação é política... ela é mais do que um direito humano, ou simplesmente um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais do que um bem público. É um espaço altamente disputado..." (2012, p. 299).

No âmbito dessas questões, minha contribuição aos debates pretende analisar e problematizar situações do cotidiano escolar, de uma perspectiva histórico-cultural, mostrando como sujeitos no interior da escola vivenciam a dinâmica das relações interpessoais, como são afetados pelas condições concretas e como são impactados pelas políticas públicas. Com base nos resultados de um projeto coletivo de pesquisa para a melhoria do ensino público, o propósito é colocar em destaque questões relacionadas à alfabetização e à educação inclusiva, ressaltando as con(tra)dições que (in)viabilizam os modos de realização do trabalho educativo, apontando para as (im)possibilidades (de garantia) de realização das proposições e definições políticas.

Referências bibliográficas

ABICALIL, C.A. O Sistema Nacional de Educação no Federalismo Brasileiro, Salto para o Futuro, 2012

DOURADO, L.F. Federalismo, PNE E SNE e a construção de políticas de Estado. Salto para o Futuro, 2012

MARQUES, NOGUEIRA, LAMBERTUCCI E GROSSI, O Sistema Nacional de Educação: em busca de consensus Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, MEC, 2013.

Colóquio 4.12 - Políticas de Expansão do Ensino Médio: espaços e significados da educação para a juventude.

Ementa - Origem e expansão do ensino médio no Brasil. Acesso e permanência. Relação entre ensino médio e superior. Relação juventude e processo de escolarização. Ensino médio e as demandas de profissionalização. A articulação do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Oferta e qualidade do ensino médio nas redes públicas e no setor privado. As diferentes possibilidades de organização da escola e do currículo do ensino médio. Garantia de acesso e permanência do estudante de ensino médio. O papel do ENEM e outras avaliações na organização e na melhoria da qualidade do ensino médio. A formação inicial e continuada adequadas e as condições de trabalho docente para uma escola de ensino médio de qualidade. Avaliações para o ingresso no ensino superior.

ALESSANDRO MELCHIOR RODRIGUES

Nos últimos anos, cerca de 5 milhões de jovens entraram no ensino médio. Por si só o número não diz nada, mas quando recorremos ao fato de que o Brasil possuía no início da década de 90 cerca de 4 milhões de jovens nessa etapa de ensino, conseguimos ter a dimensão do que foi o período recente no processo de democratização da educação pública.

Ao incluir o nível médio como parte da educação bá-

sica, o Estado brasileiro deu dois saltos importantes. O primeiro justamente representado pelo avanço expresso no reconhecimento do nível médio como patamar básico de escolaridade que todos os brasileiros devem ter. Isso em um país que historicamente tratou o nível médio como funil de acesso à universidade e restrito às classes médias, representa também a materialização de um direito social.

O outro salto vem no processo de reconhecimento dos sujeitos principais desse nível de ensino, os jovens. Sociologicamente, são muitas as explicações que identificam a criação da categoria juventude com a burguesia, na formação de escolas de preparação para os filhos dessa classe. Vejamos que historicamente, nunca houve uma faixa muito nítida de transição da infância para a idade adulta, mesmo a categoria infância não é algo tão antigo. A moratória social e o financiamento da inatividade como período de dedicação aos estudos, elementos que compõem o imaginário social sobre a juventude são, portanto, criações burguesas. Aí está o outro salto, na medida em que a democratização do ensino médio, universalizando (ou quase) o acesso a essa etapa da educação, começa a apresentar também uma disputa de valores com o conceito tradicional de juventude.

Isso é importante pelo que representa por si, mas não apenas. Vale registrar que esse período também é o do surgimento das políticas de juventude no campo das políticas públicas. São processos distintos que se complementam.

Os 5 milhões de novos alunos do ensino médio desses últimos anos são jovens em sua totalidade. Que estão deixando a adolescência e iniciando um processo de emancipação política, social, educacional e profissional. Trouxeram para o cotidiano do espaço escolar e da educação um dos aspectos centrais da demanda por políticas de juventude, que é a necessidade de se reconhecer e respeitar a diversidade. Autores têm afirmado que o que há de novo no debate sobre o ensino médio nos anos recentes não é trazido pelo Estado ou pelas respostas institucionais, mas pelos jovens que começam a colocar nos debates da educação pública a sua diversidade regional, étnica, de gênero, de orientação sexual, suas desigualdades.

Não à toa as discussões em torno da violência escolar também emergem com força no início dos anos 2000, muito por conta dessa nova realidade, que transcende os espaços e diálogos tradicionais das políticas de educação. Estamos falando de uma modalidade de ensino que é direcionada à juventude, que deve, por isso, ser entendida não só como uma política de educação *strictu sensu*, mas como uma política de educação voltada às juventudes brasileiras.

Nesse sentido, reconhecer o conjunto das diversidades juvenis é algo essencial. E reconhecê-las também como desigualdades, pois é no que se tornam ao não serem vistas e trabalhadas adequadamente nesses espaços. Enfrentar esse debate é algo essencial em qualquer discussão sobre mudanças no ensino médio. A educação não pode ser uma caixa, precisa ser pensada e reformulada em sintonia com os desafios do conjunto da nossa sociedade.

MÔNICA RIBEIRO DA SILVA

O Ensino Médio ocupa atualmente o universo de preocupações de uma gama bastante heterogênea de entidades e sujeitos. Provavelmente, uma das razões para isso seja o estabelecido na Emenda Constitucional 59/2009 e no Plano Nacional de Educação 2014-2014, por meio dos quais a universalização do acesso para aqueles que estão em idade escolar obrigatória deve ser assegurada. Trata-se da ampliação do direito à educação e do reconhecimento da importância do Ensino Médio para toda a população, alçado à condição de educação básica.

O Censo Demográfico (IBGE, 2010) mostrou que o Brasil possui uma total de 10.357.874 de jovens que compõem a população de 15 a 17 anos. Se tomarmos esse contingente populacional como referência, considerando as matrículas pelas etapas da educação básica, veremos que pouco mais de 3 milhões de jovens dessa faixa etária encontram-se matriculados ainda no Ensino Fundamental. Aproximadamente seis milhões estão no Ensino Médio. Próximo a um milhão encontra-se, ainda, totalmente fora da escola. Olhando para dados mais distantes vemos que em 1991 eram 3.772.330 pessoas matriculadas no Ensino Médio; em 2013 são 8.312.815. A maior ex-

pansão da matrícula ocorreu entre 1991 e 2001 (de 3.772.698 para 8.398.008). De lá para cá tivemos um ápice de matrículas em 2004 (9.169.357) e decréscimo com algumas variações para mais ou para menos nos anos seguintes.

Nesse cenário de expansão, algumas características vão se instituindo e caracterizando a oferta, o acesso e a permanência na escola. Embora a ampliação do acesso venha se efetivando nas duas últimas décadas, as distorções idade/série permanecem como marca do sistema educacional brasileiro. A distribuição regional nos mostra de maneira mais clara e fidedigna um quadro marcado pela heterogeneidade. Em 2012, pouco mais de 42% da matrícula encontrava-se na região sudeste, ao passo que a região norte comportava menos do que 10% do total das matrículas. Outro aspecto que marca a oferta do Ensino Médio na atualidade diz respeito ao abandono escolar. Em relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono os índices apresentados no Censo de 2011 estão longe do desejável. Neste ano a taxa de aprovação na 1ª. Série do Ensino Médio foi de 70%, 18% foram reprovados e 11% abandonaram a escola.

A heterogeneidade da matrícula, o abandono e o horizonte da universalização nos colocam diante de grandes desafios. Diante desse quadro vê-se ressaltada a necessidade de re-significação da escola e de se pensar a política pública para o Ensino Médio tomando por referência os sujeitos que o frequentam, suas necessidades e expectativas, atribuindo sentido à experiência escolar de modo a conter o abandono e revigorar o tempo vivido na escola. Nessa medida torna-se crucial aprofundar o conhecimento sobre as várias juventudes que frequentam nossas escolas, bem como conhecer seus percursos formativos com vistas a fundamentar as decisões sobre as políticas públicas voltadas para a última etapa da educação básica.

CARLOS ARTEXES SIMÕES

O ensino médio tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência da sua especificidade e natureza de mediação, do papel decisivo na reprodução social e a particularidade de atender um público com características singulares das diversas juventudes ou até adultos que não tiveram o seu direito a esta etapa da educação básica no tempo esperado. Sua múltipla identidade confere uma falsa dicotomia entre a função de preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, produzida dentro de determinadas relações sociais e, em particular, na sociedade capitalista.

Considerando que a maioria dos sujeitos do ensino médio são jovens trabalhadores torna-se importante inserir a educação profissional como questão decisiva na compreensão do significado desta etapa educacional e para a vida e trajetória destes sujeitos. Pesquisas sobre a juventude demonstram que os temas da educação e do trabalho são assuntos sempre presentes na preocupação dos jovens e da sociedade. Configura-se uma realidade da educação da juventude em uma sociedade de grandes desigualdades sociais e profundas mudanças no mundo do trabalho. Constata-se a exclusão de muitos do acesso e da permanência na educação escolarizada, a baixa qualidade educacional e a difícil inserção social do sujeito como cidadão produtivo.

As matrículas do ensino médio regular, no Brasil, tiveram no período de 1991 a 2003 um crescimento extraordinário. Entretanto uma surpreendente redução de matrículas de 2003 a 2007 e estabilização de matrículas e retomada do crescimento no ensino médio privado no período 2007 a 2013 desafia os educadores e pesquisadores na compreensão deste fenômeno e problematiza a luta pela universalização do ensino médio no Brasil. Por outro lado as matrículas no ensino técnico tem altas taxas de crescimento no período de 2002 a 2012.

Por um lado os jovens tiveram maior acesso à escola, permanecendo nela por mais tempo, mas a expansão quantitativa também é preenchida por reprovações sistemáticas, desinteresse e abandono que configuram uma realidade de uma inclusão excludente. A expansão do ensino médio no Brasil, trazendo para o interior das instituições públicas estaduais parcelas crescentes das classes populares, tem implicado na modificação paulatina da dinâmica institucional e da

sua função educacional. A escola de ensino médio, no Brasil, se recusa à incorporação plena dos jovens trabalhadores de efetiva formação escolar, através de formas de integração subalterna e sem alcançar os objetivos educacionais básicos.

Para jovens oriundos das classes trabalhadoras, o lugar na esfera produtiva deve começar bem cedo em virtude dos imperativos de sobrevivência e composição da renda familiar. A forma dessa inserção no mundo do trabalho segue as delineações de grande parte da classe trabalhadora no momento atual: para alguns uma formação profissionalizante aligeirada que, calcada na subordinação ao mercado de trabalho, prepara os jovens para um emprego incerto de trabalho simples ou para a maioria uma oferta de um ensino médio sem qualidade com uma proposta de formação geral descontextualizada do trabalho e da vida dos trabalhadores.

Colóquio 4.13 - A Educação Superior como bem público e direito social: acesso, condições de permanência e qualidade.

Ementa - O direito à educação superior no Brasil e no mundo. Formas de acesso e políticas de permanência. Educação superior e profissionalização. Organização da educação superior pública e privada. Políticas de expansão e interiorização da educação superior: As políticas de cotas raciais e sociais e o financiamento estudantil. Regulação, supervisão e avaliação do ensino superior.

MIRELLY VASCONCELOS CARDOSO

O Brasil passou por inúmeras transformações na última década. O campo da educação superior, certamente, foi um dos principais focos de investimento do poder público. Através de políticas nacionais, como o PROUNI e o REUNI, as vagas disponíveis para o acesso ao ensino superior se elevaram exponencialmente. Além disso, a modificação do FIES e a criação do PNAES permitiram não só ampliar o acesso como buscar formas de garantir a permanência do estudantes no ensino superior.

Além disso, outras políticas e medidas adotadas modificaram substancialmente a realidade do ensino superior no país. A adoção do ENEM como modelo nacional de seleção; a política de cotas raciais e sociais implementada em todas as instituições de ensino superior; a adoção de medidas avaliativas, como o ENADE; a criação do Programa Ciência sem Fronteiras; dente outras modificações foram fundamentais para colocar o ensino superior num patamar acima de investimento e de significado social.

Entretanto, é preciso avançar no debate sobre ensino superior no país. O PROUNI foi importante dentro de um contexto específico, mas é preciso que gradualmente a ampliação das instituições de ensino superior públicas se torne a principal política do ensino superior do país, para que a formação de mão-de-obra qualificada e o investimento em ciência e tecnologia deixe de ficar dependente dos interesses do mercado. É preciso que o Estado brasileiro continue assumindo seu papel como protagonista na construção de instituições públicas superiores de ensino, pesquisa e extensão, ampliando-as cada vez mais.

Apesar dos avanços, a quantidade de jovens com defasagem na educação básica e sem acesso ao ensino superior ainda são consideráveis. É preciso que a educação superior no país deixe de ser privilégio e passe a ser um direito de todo e qualquer cidadão e cidadã. Além disso, é preciso democratizar as estruturas organizativas e deliberativas das universidades públicas, como a paridade nas eleições para reitor e nas representações em conselhos deliberativos, bem como uma estrutura departamental menos fragmentada e especializada.

GUSTAVO HENRIQUE DE SOUSA BALDUINO

A educação em qualquer ambiente político e social deve ser vista e tratada de modo orgânico, considerando toda a sua complexidade. Em um país continental como o Brasil, que por preceito constitucional tem a sua organização político-administrativa na forma de república federativa, com competências diferenciadas, inclusive quanto à educação, entre seus entes, somente uma visão sistêmica pode dar consequência válida às políticas públicas dessa área.

No entanto, mais do que razões administrativas, a visão sistêmica da educação se mostra necessária porque esse bem, por preceito constitucional, tornou-se um direito. Em um primeiro momento entendia-se como direito restrito ao ensino fundamental. Nos últimos anos, por conquista da sociedade, a educação foi percebida como um processo contínuo da pré-escola à pós-graduação, e permanente ao longo da vida, passou a ser um direito mais amplo e inclusivo. Dessa nova visão decorreram mudanças de valores e nas normas.

Certamente, um Sistema Nacional de educação é constituído por vários subsistemas. Por exemplo, um subsistema para o nível de ensino superior, ou um de natureza administrativa abrangendo toda a educação de responsabilidade legal de um estado da federação. O importante é que todos os subsistemas estejam articulados com o objetivo de prover o direito a esse bem público para todos que residem no Brasil, em qualquer idade ou lugar, e com um padrão de qualidade.

Pelos indicadores oficiais, a parcela da população brasileira com nível superior e mesmo aquela matriculada na educação superior ainda está bastante aquém de referências internacionais, até mesmo se comparadas a países com economia e desenvolvimento mais precários que o Brasil. Por esse motivo, o olhar da sociedade e dos agentes públicos para esta etapa de formação ainda atribuem prioridade para o fator quantidade.

No entanto, esta situação apresenta paradoxos que merecem atenção e estudos. Segundo dados do Censo do Inep, temos experimentado nos últimos anos um crescimento em todos os fatores quantitativos, números de vagas, de cursos, instituições de ensino superior (IES), de matrículas, de formandos e de candidatos nos processos seletivos. Por outro lado os dados também informam que todos os anos sobram vagas não preenchidas e que a evasão ainda é muito grande.

Portanto, para além de ampliar as possibilidades de acesso, o país deve ocupar-se de entender porque nossos poucos jovens que concluem o ensino médio não ocupam todas as vagas existentes, e porque abandonam o curso superior. Se as vagas criadas não são ocupadas ou se os alunos não concluem o curso, temos como consequência um enorme desperdício de recursos. Equalizar o fluxo de alunos na educação básica e corrigir os desequilíbrios regionais e inter-regionais no número de vagas no ensino superior são desafios adicionais de igual monta.

Equacionar estes paradoxos responderá positivamente aos indicadores quantitativos. No entanto, ainda resta o problema de garantir a qualidade dos cursos e das IES. Esta missão é bem mais complexa, e reclama mais uma vez uma ação sistêmica e colaborativa. Avaliar as IES é necessário, pois induz à melhoria dos cursos, mas insuficiente. Um dos fatores mais relevantes para a qualidade da formação, a permanência e o êxito dos alunos é justamente a qualidade da educação básica oferecida aos ingressantes no ensino superior. Assim, podemos concluir que não existe ensino superior de qualidade para todos se a educação básica de todos também não for de qualidade.

EIXO V - GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO POPULAR E CONTROLE SOCIAL.

Colóquio 5.1 - Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação.

Ementa - Relação entre concepção de educação e processos de gestão. Gestão democrática como princípio pedagógico e preceito constitucional. Relação entre qualidade da educação e gestão democrática. Instâncias de participação na gestão educacional: colegiados, conselhos escolares, grêmios e associação de pais. Participação popular e qualidade da educação pública.

GENUÍNO BORDIGNON

A reflexão sobre a relação entre gestão democrática e qualidade social da educação, para subsidiar as deliberações relativas ao Eixo V da CONAE/2014, remete a duas indagações fundamentais: que educação queremos e porque defendemos que sua gestão seja democrática?

A educação que queremos, como já defendiam os Pioneiros da Educação Nova em seu Manifesto, deve ter como horizonte um projeto de Nação, da sociedade na qual sonhamos viver, poder amar e nos realizarmos como sujeitos e cidadãos. Na complexidade do mundo atual não há exercício de cidadania, nem possibilidade de realização pessoal no isolamento, individualismo. Somos condenados ao coletivo. Para nos realizarmos como pessoas, certamente necessitamos, e sonhamos, viver numa sociedade mais justa, solidária e inclusiva, requerimentos essenciais para uma sociedade verdadeiramente democrática.

Então, a concepção de educação se fundamenta no projeto de construção de sujeitos, autores de seu projeto de ser e conviver frente ao outro também sujeito, superando as relações de dominação. Sujeitos, como afirma Castariadis, *enquanto consciência articulada com o outro*, que fundamenta a dimensão do ser cidadão. Então, a educação se constitui essencialmente num processo emancipador: da pessoa e da sociedade, pois, somente pessoas autônomas podem constituir uma sociedade autônoma e vice-versa. Falamos, então, de uma educação emancipadora, na concepção freireana, como processo político-pedagógico.

Educação de qualidade social

A gestão democrática torna-se, assim, condição essencial, indissociável da promoção de uma educação de qualidade social. Trata-se da coerência intrínseca entre os fins – a construção da autonomia das pessoas e da sociedade (justa, solidária e inclusiva) - e os processos – realizada por meio de uma educação emancipadora (com gestão democrática). A gestão democrática assume aqui uma dimensão mais ampla do que os simples processos de gestão da escola e dos sistemas educacionais. Abrange a dimensão integral do projeto político-pedagógico: a inclusão com equidade, as relações entre sujeitos com solidariedade, a participação social na construção do projeto e sua gestão. A educação de qualidade social pode ser entendia na resposta à indagação: que cidadãos precisamos ser para termos a sociedade em que sonhamos viver e amar?

A promoção da qualidade social da educação por meio de uma gestão democrática, requer uma escola cidadã que:

- Estabeleça relações entre sujeitos (superando a verticalidade e dominação),
- Situe o educando como sujeito (objetivo, não objeto),
- Desenvolva a capacidade de colocar-se no lugar do outro,
- Supere, radicalmente, todas as formas que engendram preconceitos,
- Situe o professor como mediador da aprendizagem e educador,
- Estabeleça coerência radical entre o dizer, o fazer e o ser,
- Cultive a cultura do querer fazer (no lugar do dever fazer),
- Respeite à pluralidade das vozes
- Promova o compartilhamento de responsabilidades (nos papéis próprios),
- Seja administrada sob o fundamento do *cuidado.*

NARA TEIXEIRA DE SOUZA

A articulação entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Sistema Nacional de Educação (SNE), tema central desta Conferência, é fundamental para a conquista de uma das principais bandeiras da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) e de outras entidades nacionais de educadores e estudantes: a regulamentação da educação privada com exigências legais idênticas às feitas para a educação pública.

Estender à educação privada as regras e as exigências de qualidade aplicadas à escola pública passa, também, pela garantia da gestão democrática, a qual, como princípio da educação brasileira, deve prevalecer, também, para o setor privado, não se restringindo apenas ao setor público.

A participação da sociedade e dos cidadãos, seja coletivamente ou individualmente, é imprescindível para a democratização e qualificação da educação no Brasil e colabora para a regulação da educação, principalmente no setor privado. Essa democratização tem de atingir desde as escolas até as suas estruturas. É necessário regulamentar os conselhos municipais e estaduais e o Conselho Nacional, a fim de torná-los independentes, eficazes e democráticos, bem como assegurar as instâncias de participação na gestão educacional – incluindo colegiados, conselhos escolares, grêmios e associação de pais –, os quais, muitas vezes, são coibidos nos estabelecimentos privados de ensino que adotam uma visão mercadológica da educação, colocando em xeque sua qualidade por impedir a participação de professores e estudantes na elaboração do projeto pedagógico e a livre organização, seja estudantil ou trabalhista, garantida pela Constituição.

Pensar o investimento na qualidade da educação de maneira desvinculada dos princípios da gestão democrática incorre, ainda, no risco de termos um uso inadequado ou ineficiente desses recursos. Os espaços de gestão democrática devem garantir a participação de toda a comunidade escolar, inclusive dos funcionários técnicos administrativos, que, comumente, são alijados dos processos de controle e monitoramento. Além disso, todos os entes federados devem envidar esforços e garantir verbas suficientes para assegurar a formação dos atores envolvidos nos processos de gestão democrática.

LUCÍLIA AUGUSTA LINO DE PAULA

A relação entre a gestão democrática e a qualidade da educação está intrinsecamente vinculada aos processos de participação coletiva da comunidade no cotidiano escolar. Esses processos de participação são qualificados na atuação dos diferentes colegiados, com destaque para o conselho escolar, composto pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, pais e membros da comunidade local, que devem envolver-se diretamente na construção coletiva de um projeto político-pedagógico no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade. A participação coletiva da comunidade escolar e local nos processos de gestão da escola não se reduz à eleição dos gestores, à fiscalização das contas ou mesmo às deliberações sobre o orçamento e as prioridades dos gastos, mas também deve discutir as questões pedagógicas, em especial as diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Assegurar o direito de todas as crianças e adolescentes aprenderem, de forma contextualizada, crítica e criativa, os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade e que são patrimônio cultural do povo brasileiro, assim como, desenvolverem capacidades e habilidades, hábitos e atitudes, é condição básica da sua formação cidadã e da garantia de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Para que isso se torne realidade nas escolas públicas brasileiras é fundamental que a participação coletiva e democrática da comunidade escolar e local na gestão administrativa e pedagógica da escola seja efetiva. A gestão democrática como princípio pedagógico e preceito constitucional é condição fundamental para assegurar a qualidade social da educação ofertada na escola, e, para tal, é essencial a participação popular, da comunidade local e da comunidade escolar, em especial dos alunos e suas famílias, organizados em grêmios e associação de pais, com representantes atuantes no conselho

escolar. O controle social exercido pela comunidade escolar e local, mediante a atuação do conselho escolar, assegura não somente o bom uso dos recursos públicos, de acordo com as demandas e realidade da escola, mas também garante a melhoria da qualidade do ensino, o direito de aprender, a formação para a cidadania plena e o atingimento dos objetivos propostos no projeto político pedagógico da escola gestado de forma participativa. A participação coletiva é um exercício e é um aprendizado que se efetiva durante o processo, e que está diretamente relacionado com as concepções de educação, de democracia e de gestão dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos. Promover a participação popular dentro da escola é a única garantia de um efetivo controle social e da construção da gestão democrática visando a qualidade social da educação ofertada a crianças, adolescentes, jovens e adultos. O processo de democratização da sociedade em curso no país depende, para sua continuidade, da formação cidadã ofertada pela escola pública que deve tornar-se cada vez mais inclusiva, plural, espaço da diversidade e da construção e socialização de saberes e culturas, de conhecimentos e práticas socialmente referenciados, garantidos os processos e mecanismos de participação e democratização da instituição escolar e sua autonomia.

Colóquio 5.2 - Emancipação, autonomia e participação popular: desafios na construção da qualidade social e democrática da educação.

Ementa - Conceitos de autonomia, emancipação e participação popular. A concepção de educação emancipadora e sua relação com o exercício da cidadania ativa. A qualidade social e democrática da educação como processo de inclusão social, pela redução das desigualdades e reconhecimento da diversidade. Cultura das classes populares, currículo, participação e qualidade da educação. A relação entre gestão democrática e educação emancipadora.

OLGAMIR AMANCIA FERREIRA DE PAIVA

O Documento - Referência da CONAE evidencia a importância da articulação da sociedade para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Educação pautada na criticidade, na solidariedade, espaço potencial de transformação social, de superação das desigualdades. Nesta perspectiva, destaca a relação entre a gestão democrática e os processos de autonomia dos sujeitos como elementos fundamentais à construção da politica nacional de educação, estruturada por meio de um sistema nacional de educação.

A democratização da educação é o caminho para a construção de novos paradigmas calcados na horizontalidade das relações, na participação popular e no controle social. A prática educativa em bases democráticas exige o reconhecimento dos saberes dos movimentos sociais, oportuniza distintos canais de diálogo com esses movimentos e, assegura que estes atuem na proposição das políticas e nos processos decisórios. A gestão democrática, nos moldes preconizados no processo de reconstrução das bases democráticas da sociedade brasileira, constitui-se mecanismo de articulação e controle dos segmentos da comunidade escolar sobre os processos administrativos e financeiros e das questões pedagógicas. Implica superar a visão conservadora de gestão da educação ao destacar a "participação popular na construção dos projetos pedagógicos das instituições educativas". Torna-se, portanto, indutora de práticas formativas emancipatórias necessárias à transformação social e cultural, à libertação humana.

Nessa perspectiva, a gestão democrática pautada na participação, na transparência garantida pelo acompanhamento e controle social, se apresenta como política estratégica ao fomentar um processo relacional entre a instituição educacional e a sociedade. Torna-se instrumento fundamental na luta pela qualidade social na educação, pela superação do sistema educacional seletivo e excludente, pela construção da cidadania.

Para Gracindo (1995) a construção da cidadania brasileira pressupõe a "democratização da educação e a

educação democrática", ou seja, pressupõe o acesso e a permanência de todos e todas ao saber elaborado de forma crítica oportunizado no ensino fundamental, espaço capaz de desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes indispensáveis à construção de uma democracia de massas e ao exercício da prática democrática e cidadã.

Referências bibliográficas

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Democratização da educação e educação democrática**: duas faces de uma mesma moeda. In:ENSAIO:Avaliação e Politicas Públicas em Educação. Rio de.Janeiro,Vol.3, p129-248,abr./jun.1995.

MARIA MARGARIDA MARTINS SALOMÃO

Mudança social, mudança tecnológica, mudança na qualidade da educação Brasileira

O Brasil está às vésperas de iniciar um grande ciclo positivo para a área da Educação. Não bastassem os inúmeros avanços alcançados nos últimos anos, notadamente na ampliação do ensino superior, valorização do ensino técnico e priorização do ensino infantil, a aprovação da destinação de grande parcela dos recursos da exploração do pré-sal, bem como de seu fundo social, abre a oportunidade de se investir como nunca em todos os setores vinculados à Educação.

Sabe-se que o aporte deste volume de recursos só se dará, efetivamente, dentro de aproximadamente cinco anos. Este intervalo de tempo deve ser aproveitado de forma criativa, investigando qual é o verdadeiro estágio da Educação no país, quais são seus gargalos, onde deve haver priorização de esforços. Em suma, o momento é de fazer uma avaliação criteriosa, que permita um planejamento de longo prazo, de modo a otimizar o investimento que poderemos fazer e colher melhores resultados. O desafio é debater e fazer avançar a qualidade da educação brasileira.

Sem sombra de dúvida, já temos algumas pistas para iniciar esta tarefa. As últimas décadas têm sido marcadas no país pela extraordinária mudança na composição social do alunado, propiciadas em particular pela inclusão de camadas significativas da sociedade a partir de diversos programas sociais, assim como pela extensão do ensino a novas faixas etárias, como alvo das políticas públicas de educação.

Convém situar que a Educação brasileira está diante de um novo desafio, o de incluir de forma apropriada as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no cotidiano pedagógico. Apesar de certo conservadorismo entre algumas figuras do campo educacional, há diversas experiências que demonstram o quanto o recurso a este tipo de instrumento contribui no processo de aprendizado e de aquisição de conhecimento. Muitas das lições discutidas em sala de aula já estão antecipadamente ao alcance dos estudantes, por meio da Internet. Isto nos força a discutir a inclusão destas ferramentas ao ensino, tornando-o particularmente interativo, de modo a valorizar a figura do professor e conquistar um papel proativo do estudante.

Acredito que todos estes temas – o desafio de discutir e fazer avançar a qualidade da educação no país, diante da nova posição social do quadro discente e da emergência de novas ferramentas tecnológicas de ensino – estão na ordem do dia para nossa sociedade. A Conferência Nacional de Educação surge, creio, como um espaço mais do que adequado para sua discussão, e é neste sentido que busco contribuir com o evento.

Colóquio 5.3 - Política Pública de Educação e Educação Popular no Brasil.

Ementa - Educação popular como política pública. Proposta político-pedagógica transformadora da política educacional. Concepções de Educação Popular no Brasil. Educação popular, processos formativos e participação popular como democracia participativa: conselhos participativos, conselhos populares, como método de governo. A educação popular para além das experiências de educação não formal. Os princípios emancipatórios da educação popular como prática pedagógica na escola pública: escola popular, como projeto de sociedade.

MOACIR GADOTTI

Estado e Educação Popular: Desafios de uma Política Nacional

Como concepção de educação, a Educação Popular é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal: ela pode ser encontrada em todos os continentes, tendo passado por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos. Ela se constitui de um grande conjunto de teorias e de práticas que têm em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres e com a emancipação humana.

Sem perder seus princípios, a Educação Popular vem se reinventando, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando novos: o tema das migrações, da diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a questão de gênero, etnia, idade, desenvolvimento local, emprego e renda etc, mantendo-se sempre fiel à leitura do mundo das novas conjunturas. No Brasil, neste momento, um de seus grandes desafios é constituir-se como política pública.

Embora a definição de política pública possa ser imprecisa, pode-se dizer que política pública é um instrumento de realização dos direitos humanos e sociais. Ela se constitui de princípios, diretrizes e normas que beneficiem a todos ou a parcela da população, por meio de serviços, programas, projetos e atividades. As políticas públicas visam a redução ou a eliminação das desigualdades sociais e a ampliação aos direitos de cidadania.

Na construção de uma Política Pública de Educação Popular o que se quer é que o Estado reconheça, valorize, promova e implante a Educação Popular. Trata-se, portanto, de uma política de Estado que institucionalize e potencialize a Educação Popular dentro e fora do Estado.

Para a constituição de uma **Política Nacional de Educação Popular** precisamos ter clareza do que entendemos por Educação Popular. Dependendo da resposta a essa pergunta podemos pensar em uma política nacional de um setor ou modalidade da educação – não-formal, por exemplo – ou da educação como um todo. A Educação Popular pode ser entendida tanto como uma concepção geral da educação que incorpora práticas, conceitos, metodologias daquela educação em quaisquer níveis e modalidades de ensino, no setor público ou privado, ou como uma educação das classes populares, que pode ser ou não emancipadora, feita "para" elas ou "com" elas, "a partir" delas.

Creio que se trata de construir uma Política Nacional de Educação Popular que não se limite apenas a processos de educação não-formal, fora da escola. Ela deve unir o formal e o não-formal, porque o que se deseja é que o Estado assuma a Educação Popular como política pública. O grande desafio é unir o que está acontecendo dentro dela com o que está acontecendo fora, lembrando que nem toda educação não-formal é Educação Popular como a entendemos aqui, como educação emancipadora. Fazer educação não-formal não significa, automaticamente, fazer Educação Popular. A Educação Popular pode dar-se tanto em espaços formais quanto em espaços não formais, no nível da escola e fora dela. Mesmo que possamos nos ocupar de apenas um dos âmbitos - por uma questão de delimitação do campo de atuação - não podemos ignorar outros âmbitos.

Em 2013 celebramos os 50 anos de Angicos, e, em 2014, os 50 anos do Programa Nacional de Alfabetização de Paulo Freire. Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira, mas seu *ethos pedagógico* ainda está longe da política educacional. Essas efemérides nos animam a defender uma Política Nacional de Educação Popular, pois ela está de acordo com esse novo *ethos*. Angicos representa um convite a um novo pacto social, em que a educação, exercida de comum acordo com os movimentos sociais e a Sociedade Civil, torna o Estado um **instrumento de transformação social**, um instrumento de gestão do desenvolvimento, um instrumento de luta contra a opressão, um instrumento de libertação e, não, simplesmente, de regulação e de governança da ação social, como querem os neoliberais.

ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ

Hoje, estamos diante da necessidade de criação de um sistema nacional de educação que seja desenvolvido através da articulação entre os entes federativos cons-

tituídos a partir do princípio da gestão democrática.
A prática da gestão democrática é um veículo para a construção de uma sociedade na qual, entre outros aspectos sejam possíveis e palpáveis a democratização do acesso e garantia da permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação para todos, revertendo o quadro da exclusão social, cultural, tecnológica e educacional de grande parcela da população brasileira.
Sob esse ponto de vista, a educação popular como política pública é um processo que se constrói dentro do Estado em parceria com a Sociedade, uma vez que ambos estão em constante transformação.
É crescente o movimento nacional com vistas à efetivação da gestão democrática na educação através da PARTICIPAÇÃO POPULAR, entretanto, muitas são as dificuldades impostas às condições de participação, transformando num grande desafio para nossa sociedade, relacionar os interesses das reivindicações populares com as políticas publica emancipatórias.
Diante das profundas manifestações populares que clamam pelo estabelecimento permanente de um diálogo entre governos e sociedade, cada vez mais se constata a incapacidade de sustentação exclusiva da DEMOCRACIA REPRESENTATIVA como forma de participação e organização da sociedade civil responsável pelo controle social da coisa pública.
É nessa perspectiva que as POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO devem ser definidas a partir da participação popular preparada, político e pedagogicamente, através da valorização da DEMOCRACIA PARTICIPATIVA, com vistas à implantação de projetos pedagógicos que consolidam o compromisso das instituições com os anseios das classes populares, favorecendo a inclusão social de uma maior parcela da população brasileira.

Colóquio 5.4 – Democracia Participativa nas Escolas, nos Sistemas de Ensino e na Organização da Educação Nacional.

Ementa - Democracia representativa e participativa. Pedagogias participativas. Espaços e processos de participação popular na definição de políticas educacionais e organização dos sistemas de ensino: conselhos de educação, fóruns, conferências e outros. Saber e poder popular na construção de políticas educacionais (nas quatro esferas de poder) públicas. Participação da comunidade escolar na construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Conselhos escolares. Experiências de Educação Popular para a construção de Políticas Públicas de Educação.

IVANDRO DA COSTA SALES

A vivência de uma democracia mais participativa nas escolas, nos sistemas de ensino, na organização de educação nacional ou em qualquer atuação social, precisa aprofundar algumas questões. Algumas delas:
1 - Perspectiva política. É possível, numa sociedade capitalista, vivenciar uma democracia participativa em todas as práticas sociais? Então, que modelo de sociedade ajudar a construir, que cidadão se pretende formar?
2 - Vivência de uma pedagogia orgânica, participativa e prazerosa em todos os momentos da atuação. **Orgânica,** quando se toma em consideração, para apurar e transformar, num processo de intercâmbio e confronto de conhecimentos e experiências, a realidade objetiva e subjetiva das pessoas ou grupos com quem se estiver trabalhando. **Participativa,** quando os objetivos, estratégias, metodologia e modelo de gestão são definidos e redefinidos conjuntamente pelos participantes do processo. **Prazerosa,** quando além da vivência das outras dimensões, houver um cuidado com a leveza e beleza do processo.
3 - Compreensão mais aprofundada do conceito de participação, confundida muitas vezes com a fala manipulada, presença em reuniões, voto manipulado, etc., quando talvez fosse mais conveniente definir a participação como o exercício do poder de definir os objetivos e os meios de toda a atuação. Como ainda não se tem grande tradição democrática, seria conveniente conceber a participação como a aprendizagem do poder, ou o tomar gosto por se tornar dono do próprio destino e não o entregar a nenhum "salvador da pátria".

4 - Concepção de gestão. Se a gestão for entendida como o processo de definição de prioridades, tomada de decisões e de encaminhamento, fiscalização e controle das decisões tomadas nas conferências ou em outras plenárias deliberativas para as instâncias de execução, os gestores não seriam só os dirigentes das organizações governamentais e sim, os Conselhos, dos quais já fazem parte os representantes governamentais e civis. Os dirigentes das organizações, neste caso, seriam executores do que foi decidido nas conferências e plenárias deliberativas.

5 – Identificação equivocada de Estado com governo e de governo com Estado, concepção que vem de uma época em que não existiam tantas e tão variadas organizações da sociedade civil e que, por isso mesmo, toda gestão da sociedade era realizada só por representantes dos aparelhos governamentais. Se se aceita que Estado não pode ser considerado como algo fora e superior à sociedade, e sim uma função de gerir interesses e direitos da sociedade na qual estão presentes os representantes governamentais e civis, então a sociedade civil também é Estado, e é, portanto, oportuno que se aprofunde a função estatal do governo e também a função estatal da sociedade civil.

6 – Resgate e aprofundamento da representatividade ou da relação mais profunda entre os dirigentes e suas bases, tão separados atualmente em muitas organizações da sociedade civil. Supõe-se aqui que não são fortes, nem se fazem ouvir os dirigentes que não trazem para as reuniões de gestão as aspirações e querer de suas bases.

7 – Capacitação técnica e política dos representantes da sociedade civil, tão atarefados na sua luta pela sobrevivência e dispondo de tão poucos meios. É muito difícil ser cogestor eficaz, quando não se conhecem mais profundamente as questões que estejam em discussão.

8 - Tradição que têm os representantes das organizações governamentais de monopolizar informações e tudo o que se refere à gestão da sociedade, considerando-a função exclusiva do governo ainda identificado com Estado e, ao mesmo tempo desconfiando da capacidade e honradez dos representantes da sociedade civil.

9 – Conhecimento mais adequada da conjuntura econômica, social e política, tomando-se em consideração as parcerias, alianças, oposição e enfrentamento de grupos com interesses semelhantes, diferentes, opostos e até antagônicos na sociedade, alguns deles já afirmados e tentando se perpetuar e outros, talvez os da maioria da sociedade, tentando ainda se fazer valer.

MARIA BEATRIZ LUCE

Nesta II Conferência Nacional de Educação (CONAE-2014), debatemos os fundamentos e metas da política nacional de educação para a próxima década, assumindo e propondo (co)responsabilidades e atribuições dos cidadãos, das entidades civis, das instituições de ensino e dos entes federados. Unimo-nos na causa da constituição do Sistema Nacional Educação (SNE) - sustentado em três pilares, a participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração - para tornar viáveis os direitos, deveres e garantias do ordenamento constitucional e legal da educação no Brasil; e contando que o Plano Nacional de Educação (PNE) seja seu valioso instrumento articulador.

No Colóquio 5.4 focalizamos a democracia participativa para pensar como torná-la uma prática político-pedagógica nas escolas e universidades e na articulação dos sistemas de ensino, sobremodo, na organização da educação nacional.

Assim, partimos de uma concepção, a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, ao reconhecermos e lidarmos com as diferenças e negociarmos os interesses conflitantes, provocando rupturas positivas para instituir novas determinações - jamais abrindo mão da igualdade de condições de todos para a participação nos ônus (a decisão, o trabalho) e bônus (o conhecimento, o poder) da vida em sociedade. Daí que democracia implica necessariamente participação; por isso, valemo-nos de um termo enfático – democracia participativa. Pretendemos, portanto, nos distanciar do conceito e da prática tradicional, na “democracia liberal ou representativa”, que em geral se reduz a um método ou arranjo de participação para a formação de um governo representativo, através do voto; que verticaliza decisões políticas e administrativas, mantendo elites políticas no poder, em nome de um todo idealmente homogêneo e de um suposto consenso.

- Porque é importante a democracia participativa na gestão da política educacional e no cotidiano das escolas e órgãos dos sistemas de ensino?
- Como organizar (estruturar e definir normas de funcionamento) e vivenciar a democracia participativa nas escolas, nos sistemas de ensino?

Para que a democracia participativa possa ser princípio e método de organização da vida social, precisa ser vivenciada e precisa ser objeto de nossa reflexão, de estudo e de planejamento. As pessoas precisam ter oportunidades e condições de praticá-la e assim entender o que significa essa forma de vida em sociedade. E o princípio - na igualdade de condições de vida para o conjunto da sociedade, não apenas daqueles que decidem – é o do reconhecimento das pessoas como sujeitos, interlocutores válidos em isonomia de interferência e decisão, em possibilidades de opção e ação.
Examinemos, pois, as principais estratégias e metas para a organização democrática participativa da educação nacional, nas escolas e sistemas de ensino: os colegiados, as eleições e o controle social; a descentralização, a publicidade ou transparência, a prestação de contas, entre outras.

MÁRCIA CRISTINA MACHADO PASUCH

A Escola como espaço democratizador.

Nesta comunicação, abordamos alguns aspectos da democracia participativa nas escolas, nos sistemas de ensino e na organização da educação nacional e, no intuito de contribuir com as reflexões que envolvem o assunto, lançamos um olhar mais acurado sobre as possibilidades de democratização do espaço escolar.
No cenário político, há muito se instaurou uma disputa pela efetivação de projetos societários distintos: de um lado, encontram-se aqueles que se põem em favor da manutenção e conservação do sistema capitalista em sua versão neoliberal; de outro, aqueles que buscam romper com a organização política, econômica e social vigente, transformando-a e construindo uma nova realidade. Essa disputa faz-se presente nos mais variados setores da sociedade, dentre os quais o educacional, nosso foco neste trabalho.
Rememoremos que a inscrição da democracia como princípio constitucional, em 1988, ocorreu à custa de mobilizações e lutas empreendidas pela sociedade brasileira. Longe de pretendermos negar a relevância dessa conquista, é importante considerar que esse reconhecimento legal - teórico - não garantiu a sua efetivação na prática, de sorte que novas práticas puderam - e podem - ser elaboradas por meio de instrumentos de participação na gestão pública que permitem o aprofundamento no processo de democratização. As conferências, os fóruns, e os conselhos educacionais existentes constituem-se em instrumentos potenciais para a instauração de práticas e defesas democratizantes. É nessa medida que a gestão democrática educacional compõe o cenário de luta pela democratização da sociedade, aspecto que a fundamenta.
Cientes de que o conceito democracia tem pautado discursos e práticas divergentes, é necessário marcar nossa postura em relação a esse aspecto, explicitando o sentido em que aqui a concebemos. Nessa perspectiva, nós a entendemos como um processo, um movimento político que se vai construindo com base na correlação de forças estabelecidas em certo contexto histórico, no qual o nível de democratização de uma sociedade é avaliado pelo nível de igualdade/desigualdade entre os membros da sociedade e pela efetiva participação popular nas decisões públicas.
Neste diálogo, não podemos deixar de nos reportar à raiz da História do Brasil, marcada pelo autoritarismo, por políticas fisiológicas, centralizadoras e burocráticas. Por conseguinte, a escola, enquanto instituição social inserida nessa história traz consigo esses sinais, sendo seu cotidiano permeado por práticas e teses autoritárias. Diante disso, questionamos: como nos despojar, nos desligar dessa herança para introduzir, no contexto escolar, novas práticas, construir novas teses voltadas para a formação de sujeitos emancipados e emancipadores?
A escola é lugar de conflitos, haja vista ser constituída por uma pluralidade de sujeitos - alunos, pais, professores, funcionários -, além de pertencer a um macro sistema educacional, o que envolve o desafio

de considerar, em suas elaborações, o local e o global, vinculando entre si autonomia e unidade. Essa diversidade pode enriquecer os diálogos já instaurados ou a serem propostos, e a construção de consensos possíveis seja na construção seja na implementação do Projeto Político Pedagógico Escolar.

A conexão e intervenção de uma unidade escolar como sujeito político coletivo, apto a tomar parte nas deliberações e no controle social das políticas públicas, para além da escola, é um processo dinâmico e repleto de compromissos que vincula-se à tomada de consciência quanto ao seu papel educativo político, e à identidade que assume através do Conselho Deliberativo Escolar, órgão colegiado com amplas possibilidades nessa direção.

Colóquio 5.5 - Gestão democrática: mecanismos e processos de participação popular.

Ementa - Uma escola pública republicana e democrática. A quem pertence e a quem se destina a escola pública. Avaliação participativa da educação. Planejamento participativo e gestão escolar. Educação escolar e participação nas lutas sociais. Mecanismos de efetivação da gestão democrática. Processos participativos de gestão da escola. Espaços democráticos para a construção de políticas públicas para a educação nas quatro esferas de poder. Participação popular como pressuposto da cidadania: exercício de poder social.

CARLA CARUSI DOZZI

A Constituição de 88 instituiu mecanismos de participação e controle social, como Consultas Públicas, Plebiscitos, Conselhos, Conferências e Audiências Públicas. A efetiva participação popular nesses espaços instituídos de diálogo entre o Estado e a sociedade ainda possuem enormes desafios, embora haja avanços importantes para a consolidação da gestão democrática.

Vivenciamos grande expansão dos Conselhos Gestores e das Conferências setoriais nos últimos 10 anos. No entanto, a efetividade dessas instâncias merece precaução. Em que medida o governo é, de fato, responsivo às deliberações desses espaços? É preciso avançar na criação de instrumentos que vinculem, por exemplo, as deliberações das Conferências à aprovação do Orçamento Federal. Nesse sentido, é fundamental fazermos um contraponto entre a força democratizante e transformadora da sociedade e o risco despolitizador das estruturas participativas instituídas pelo Estado, nos 3 níveis da federação.

Fóruns, audiências públicas, consultas públicas, conselhos e conferências setoriais devem ser compreendidos como conquistas dos movimentos sociais, frutos de lutas populares e não de concessões do Estado. Portanto, os espaços de participação não podem ser espaços de neutralização das lideranças, associações civis e movimentos sociais, em nome de uma suposta gestão democrática. A elitização das representações, a burocratização dos procedimentos, a substituição da noção de direitos em favor da noção de bens e serviços, são fenômenos facilmente identificáveis nesses espaços. Corroboram com a atual tendência em reduzir políticas públicas a técnicas de gestão, em detrimento da dimensão política da tomada de decisões.

A representação de interesses coletivos na definição da agenda governamental, formulação e implementação de políticas públicas, assim como a participação popular na construção dos projetos pedagógicos das instituições educativas, é um processo de aprendizagem contínuo e repleto de contradições.

Paulo Freire concebia a educação como uma prática cultural para a liberdade, tendo no reconhecimento das palavras, o reconhecimento do mundo. A participação popular também deve ser compreendida dessa maneira; um caminho de conscientização a partir da ampliação da compreensão do contexto sócio-político e cultural no qual se está inserido, assim como do reconhecimento da capacidade de cada sujeito em transformar esta realidade. Na medida em que a participação em espaços coletivos de tomada de decisão resulta em intervenções concretas na realidade, são proporcionadas aprendizagens emancipadoras.

A atuação de Freire pela democratização da cultura e por uma educação libertadora foi, durante muitas décadas, a essência de práticas educativas nos mo-

vimentos de educação de base, em campanhas de alfabetização e também nos movimentos de cultura popular no Brasil. Esses foram incentivados a superar a compreensão da prática educativa como técnica, passando a reconhecê-la como prática cultural e política. Destaca-se nas contribuições de Paulo Freire, a formulação dos círculos de cultura, expressão estética de uma educação para a liberdade. Para ele, educar para a autonomia e para a liberdade, faz parte de uma transformação cultural profunda. Os desafios apontados por Freire, bastante atuais, podem ser tomados como diretrizes de uma política de educação comprometida com a participação popular.

Nesse sentido, é preciso vencer práticas autoritárias e centralizadoras ainda arraigadas em nossa cultura política, demarcada pelas desigualdades sociais, permanência de oligarquias locais e favorecimento de interesses de grupos determinados. Aprofundar a participação e a gestão democrática no âmbito das instituições de ensino coaduna com o desenvolvimento de outra cultura política, em que o centro do poder é o interesse coletivo. Ter a participação popular como um dos eixos estruturantes da articulação do Sistema Nacional de Educação exige a qualificação da atuação nesses espaços, através de processos formativos que ampliem seu horizonte político.

SELVINO HECK

Escola, Comunidade e Democracia.

A escola não está ou não deve estar fora do mundo. A escola está inserida numa realidade, num contexto, num momento histórico, numa comunidade.

A escola não existe apenas para aprender matemática, português, filosofia, história, química e inglês. A escola existe para formar pessoas para a vida, cidadãos e cidadãs, sujeitos de direitos, protagonistas de sua própria história e da história coletiva, donos e donas do seu nariz. "A educação é um meio. Não é só ir à escola aprender português e matemática e tirar boas notas. Educação é um conjunto de outras coisas, que vai além do tradicional. É preciso que ela se dê na realidade do aluno. Que ele se veja aprendendo para a vida. E para o jovem ficar na roça, precisa de condições. Ele tem direito a computador como qualquer outro aluno da cidade, ele tem direito a lazer, ele tem direito a estudar mais, não só o primário. Ele precisa gostar e gostar de ficar na roça e ter todas as condições para isso" (Graça Amorim, da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), do Maranhão, na XXXVII reunião da Seção Brasileira da Rede Especializada da Agricultura Familiar (REAF) do Mercosul, em Brasília, maio de 2013).

Os alunos devem participar. No Brasil, não tem sido assim, em geral. "O diálogo e a participação, como referências para a prática escolar, parecem-nos distantes dos pilares que sustentam o projeto hegemônico de escola pública oferecido às classes populares, que se compromete fundamentalmente com a elevação do rendimento escolar dos estudantes" (Maria Teresa Esteban e Maria Tereza Goudard Tavares – Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes).

Já na Escola da Ponte, de Portugal, por exemplo, as crianças e os adolescentes que lá estudam, muitos deles violentos, transferidos de outras instituições, definem quais são suas áreas de interesse e desenvolvem projetos de pesquisa, tanto em grupo como individuais. A cada ano, as crianças e os jovens criam as regras de convivência que serão seguidas, inclusive por educadores e familiares. Segundo José Pacheco, seu idealizador, "é preciso sair de um sistema de ensino para um modelo e uma pedagogia de aprendizagem".

Alunos são educandos e educadores, como dizia Paulo Freire. Professores são educandos e educadores. Funcionários da escola são educandos e educadores. Pais dos alunos são educandos e educadores. A comunidade é educanda e educadora. Ninguém é mais, ninguém é menos. Todos são construtores da escola, todos são responsáveis por ela, por sua direção, por sua limpeza, por sua horta, por seu campo de esportes, por seu telhado sem goteiras, por seu orçamento e recursos financeiros, pelas árvores, flores e banheiros. Alunos, pais e professores devem se organizar, ter consciência e lutar por seus direitos e construir juntos a participação popular e uma escola democrática.

A educação não é apenas estar sentado na cadeira e ter o livro e cadernos abertos em cima da mesa ou tablets conectados à internet. É também saberes populares, conhecimento de experiências de educação popular e cidadã, interação com as lutas da sociedade e dos movimentos sociais.

LICÍNIA CLAIRE STEVANATO

A Laicidade para uma Escola Pública Republicana e Democrática

A educação no Brasil colonial, à exceção do período de administração pelo Marquês de Pombal (1759-1822), foi predominantemente religiosa e ministrada pelos jesuítas, no ambiente católico erigido para tal.
Com o advento da República, marcado pela expedição do Decreto 119-A/1890, e pela promulgação da Constituição laica de 1891, se concretizou no país a separação entre Estado e Igreja, ganhando força o discurso pela necessidade da laicidade também no âmbito do ensino nas escolas públicas, uma vez que a religiosidade passou a figurar tão somente na esfera privada dos cidadãos e de instituições.
No entanto, ainda que já estatizadas inúmeras universidades e estabelecimentos de ensino de grande expressão nacional, a Igreja não abriu mão facilmente do poder até então exercido, e, em 1934 logrou a reinserção na Constituição do ensino religioso em escolas públicas, ainda que facultativo, mas no horário escolar e às expensas do Estado, nos termos do art. 153, prevendo ainda a possibilidade de colaboração Igreja-Estado, deste que em nome do abstrato conceito de "interesse público".
Permanecendo durante todo o período ditatorial e novamente reafirmado na Constituição Federal de 1988, o comprometimento do Estado com o fornecimento de ensino religioso em escolas públicas se solidificou em 2008, momento em que o governo brasileiro celebrou acordo com a Santa Sé, promulgado pelo Decreto nº 7.107, de 2010.
Ainda que se diga no mencionado acordo que o direito à liberdade de consciência e à diversidade deverá ser respeitado, considerando-se a necessidade de chancela das instituições religiosas cristãs para aprovação do profissional que será responsável pela disciplina, acrescida do fato de que o Brasil é um país onde a maioria da população se declara cristã, torna-se muito difícil garantir, por exemplo, que o mesmo espaço será dado ao ensino de religiões de matrizes africanas ou judaicas.
Neste sentido, a disciplina custeada pelo Estado jamais pode servir de ferramenta para a disseminação do preconceito contra homossexuais, ateus e outros grupos minoritários e propagação de dogmas criacionistas.
À parte da discussão a respeito de que o lugar para o ensino religioso se daria unicamente na família ou em comunidades religiosas, muitos casos são levados a público nos quais alunos são constrangidos ao se recusarem a realizarem atos de religiões que não professam, ordenados pelo professor em sala de aula, como por exemplo, "orar" junto com os demais colegas no início ou final das aulas, ainda que nem se tratem de aulas de ensino religioso.
Com isso se percebe que o próprio conceito de educação laica deve ser compreendido e respeitado pelos educadores para a construção da escola pública republicana e democrática que almejamos.
É o que se pretende colocar em pauta para discussão pelos interessados.

Colóquio 5.6 - Estado Democrático de Direito, Participação Popular, Movimentos Sociais e Educação no Brasil.

Ementa - A educação nas constituições brasileiras e os movimentos sociais. Criminalização dos Movimentos Sociais e suas implicações na construção das Políticas Públicas. Lugar do movimento sindical na história da educação brasileira. Educação e Projetos de Sociedade: as principais disputas políticas no cenário atual. Os movimentos dos educadores nas constituintes, na LDB e nos planos de educação.

SÉRGIO HADDAD

A Educação como um direito é uma conquista universal estabelecido por legislações internacionais e nacionais. É uma conquista da sociedade que se transforma em direito e, como os demais direitos, são produtos da luta social. Não há promoção e implementação de direitos sem a participação da sociedade, é isso que denominamos por cidadania ativa.
O reconhecimento da Educação como um direito é uma conquista antiga, que data do império, no entanto, de forma restrita a um pequeno número de pes-

soas. Sua extensão e aprimoramento vieram ocorrendo até os dias de hoje, incorporando novos aspectos, novas dimensões e novos modos de conceber e estabelecer a participação da sociedade em mecanismos de controle e intervenção.

Com isso, com a sociedade mobilizando-se, novos campos de intervenção foram se formando nas novas constituições, nas leis complementares, nos planos de educação, nos sistemas de ensino e nas unidades escolares. Por outro lado, muitos dos caminhos percorridos pelo marco regulatório que define o direito à educação não têm correspondência com a realidade da sua implantação. A legislação corre muito mais à frente do que os fatos, convivendo a sociedade brasileira, muitas vezes, com uma legislação que aponta caminhos e define direitos e metas, mas cujos governos não implantam e não são responsabilizados por estas violações dos direitos.

Por isso, o trabalho cidadão não se esgota na conquista da lei, mas sim quando todos os direitos forem realizados de maneira plena e com qualidade.

Os mecanismos de participação para são múltiplos e variados, assim como são os grupos de interesse da sociedade e as suas formas de organização. Há, sem dúvida alguma, frentes de lutas que se dão no contexto da relação estado e sociedade, mas há também contextos de luta que se travam no âmbito da própria sociedade por sua diversidade de interesses e posições.

A sociedade civil vem se organizando em movimentos sociais, redes de interesse, sindicatos etc. Os mecanismos de participação vão desde ações diretas de confronto e por demandas específicas, até mecanismos de participação por dentro do sistema como conselhos e conferências. Muitas são as características desta forma de operar a democracia participativa, sendo que, por vezes, são deliberativas e, outras vezes, consultivas.

A ação participativa da sociedade por grupos de interesse passam por processos de mediação que, muitas vezes, controlada pelo poder público, pode se transformar apenas em mecanismos de controle e legitimação. Por outro lado participar exige preparação e estratégia por parte da sociedade, não basta apenas estar presente nos espaços que se abrem.

Sabe-se também que processos participativos em conselhos e conferências não são substitutos das mobilizações e das manifestações diretas. Ao contrário, são formas complementares, na medida em que as representações nestes espaços passam a ser respaldados ou não pelo movimento mais amplo da sociedade. Por isso, muitas vezes, movimentos sociais são criminalizados buscando limitar sua força de expressão e pressão.

JOSÉ ANTONIO MORONI

A Constituição de 1988 incorporou como uma das diretrizes das políticas sociais a dimensão da participação popular. Esta incorporação se deu em função de vários movimentos sociais e organizações da sociedade já tinham desenvolvido experiências concretas de participação, principalmente nos conselhos populares. Os conselhos populares não eram espaços institucionalizados e sim espaços autônomos e que tinham como objetivo principal a organização da comunidade e que em determinados momentos exerciam pressão sobre a administração municipal.

Com o processo constituinte e a discussão da necessidade da democratização do Estado via criação de espaços institucionalizados de participação a experiência dos conselhos populares foram retomadas e gerou o que conhecemos como sistema de participação descentralizada em várias políticas. Este sistema se materializa hoje principalmente nos conselhos e conferências.

Na esfera nacional temos 74 conselhos com participação da sociedade. São conselhos que "lidam" com vários temas, questões e políticas. Mas, estes espaços realmente democratizam o Estado ou servem apenas para homologar o já decidido e/ou dar visibilidade as organizações que participam?

E o fato que praticamente só se tem conselhos nas chamadas políticas sociais e não nas econômicas e de desenvolvimento significa/indica o quê? A multiplicidade de espaços, com diversidade temática indica que a sociedade brasileira esta se democratizando ou apenas é reflexo de uma sociedade que tem um núcleo de poder poderoso que tudo pode, tudo decide e tudo comanda e tem os/as demais que precisam "negociar" em espaços públicos suas demandas?

E por último quem participa desses espaços? Que sujeitos políticos estão investindo nesta construção? E se participa para quê?

PEDRO DE CARVALHO PONTUAL

A participação social refere-se ao conjunto de processos e mecanismos criados pelo poder público para possibilitar o diálogo e a incidência da sociedade civil nas políticas e programas públicos bem como o compartilhamento de decisões sobre as mesmas entre o Estado e a sociedade civil. Trata-se de direito dos (as) cidadãos (ãs) e que deve envolver todos os atores sociais assegurando isonomia de condições para a participação, sobretudo para os setores historicamente excluídos destes espaços e buscando contemplar a diversidade de sujeitos e movimentos sociais que constituem a sociedade brasileira.

Quando afirmamos a necessidade da participação social como método de governo, estamos reconhecendo seu papel estratégico na democratização de todo ciclo de gestão das políticas públicas e no aprofundamento e fortalecimento das práticas de democracia participativa como constitutivas da construção de um Estado Democrático no Brasil. Nos últimos dez anos (2003-2013) o Governo Federal ampliou e expandiu diversos dos mecanismos de participação social nas políticas públicas como os conselhos, as conferências, as ouvidorias, as audiências públicas.

Também se avançou na criação de mecanismos para maior participação e controle social sobre o planejamento e orçamento público, sobretudo a partir da criação do Fórum Interconselhos para elaboração e monitoramento do PPA 2012-2015 e mais recentemente nas consultas sobre a LDO e LOA para 2014. Foram criadas e expandidas nos últimos três anos as Mesas de Diálogo e Compromisso e ainda mais recentemente a Mesa de Monitoramento das Demandas com objetivo de fortalecer e garantir maior efetividade do governo nas suas respostas às pautas dos movimentos sociais. Realizou-se ainda forte investimento em ampliar as formas de consulta aos cidadãos através dos mecanismos de participação digital e das novas mídias e redes sociais.

Mas apesar destes inegáveis avanços é preciso reconhecer que ainda temos muito a caminhar para podermos atingir o objetivo de que a participação social torne-se de fato um método de governo capaz de impregnar o conjunto das ações e programas públicos.

O "mito" da neutralidade da gestão pública dificulta a percepção da política de que lhe é inerente. No Brasil temos uma herança histórica muito pesada de uma concepção elitista e autoritária da relação entre Estado e sociedade e que se expressa na presença ainda de uma visão institucionalista e tecnocrática da gestão pública.

Já numa perspectiva transformadora do Estado característica das políticas implementadas a partir de 2003, trata-se de associar a democratização da gestão pública à recuperação do papel indutor do Estado na construção de um desenvolvimento fundado nos princípios da justiça social, da equidade, da sustentabilidade, da autonomia e da emancipação. Decorre daí a importância da criação e consolidação de mecanismos de gestão democrática que possibilitem a participação e o controle social na construção e implementação das políticas públicas. Assim trata-se de assegurar a participação da sociedade civil em todos os níveis e espaços de planejamento e tomada de decisão sobre as políticas programas e ações do governo. Assim a participação social torna-se método de governo e de gestão.

O processo de democratização da gestão pública e de prática de um planejamento participativo das políticas públicas, as ações educativas e comunicativas devem ser eixos articuladores na sua implementação para alcançar maior efetividade e qualidade na incidência da sociedade civil sobre as políticas públicas. Em síntese pode-se apontar alguns elementos constitutivos de tal pedagogia:

1. É metodologicamente deliberativa, ou seja, ela deve proporcionar a possibilidade efetiva do exercício de decidir sobre os assuntos públicos;
2. deve estimular as práticas de cogestão (entre governo e sociedade), desenvolvendo a atitude de corresponsabilidade e a prática de parcerias entre os atores sociais na resolução de problemas e construção de alternativas para o desenvolvimento com justiça social, equidade, sustentabilidade, autonomia e emancipação;
3. é uma pedagogia do público, da construção do

sentido do comum, a partir do fortalecimento de esferas públicas, transparentes e democráticas, em que se exercita a deliberação a partir de critérios objetivos, compartilhados e impessoais;

4. instrumentaliza os atores da sociedade civil e dos governos para novas formas de exercício do poder em que a transparência das ações a capacidade de escutar, dialogar e reconhecer legitimidade no outro são atitudes indispensáveis;
5. propicia a apropriação de conhecimentos técnico-políticos, que ampliam a capacidade dos (as) cidadãos (ãs) de atuarem como agentes na definição e gestão das políticas públicas;
6. amplia os conhecimentos sobre os territórios (bairro, cidade, região, estado, País) e seus diversos elementos de identidade, facilitando a ação integrada das políticas públicas e a participação e controle dos cidadãos sobre as mesmas;
7. desenvolve instrumentos para mediação de conflitos e construção de consensos;
8. contribui à produção de melhores resultados das políticas e na criação de instrumentos de prestação de contas sobre os mesmos para o conjunto da sociedade;
9. desenvolve instrumentos para monitoramento e avaliação das políticas com participação da sociedade, como por exemplo, a formulação de indicadores;
10. desenvolve os valores da solidariedade, justiça, união, respeito ao outro, tolerância, humildade, esperança, abertura ao novo como elementos de uma ética universal que deve estar na base das ações de democratização da gestão pública;
11. desenvolve a autoestima, as capacidades comunicativas, argumentativas e relacionamento interpessoal e assim cria motivação pessoal para participação em ações coletivas.

No momento em que se avança para uma maior institucionalização da política de participação social e a criação de um sistema nacional de participação social, consolidar as práticas de participação e controle social no planejamento da gestão pública e aprofundar os processos de uma pedagogia de gestão democrática são estratégias necessárias para a consolidação da participação social como direito dos cidadãos e cidadãs brasileiros (as) de tomarem em suas mãos a construção de um Brasil mais justo, equitativo e sustentável.

Colóquio 5.7 – Sistemas de Ensino e Gestão Democrática

Ementa - Organização da educação no Brasil e os conselhos de educação como espaço de autonomia e de participação social. A natureza dos conselhos de educação. Posição dos conselhos nos sistemas de ensino. A questão da autonomia e as funções dos conselhos de educação.

MARIA IEDA NOGUEIRA

Os Sistemas de ensino se fundamentam no estatuto federativo e deitam suas raízes no processo político de desenvolvimento da democracia, via participação do cidadão nos processos mais amplos de deliberação pública e na democratização do próprio Estado.

A organização da educação brasileira, na perspectiva de sistemas aparece pela primeira vez na Constituição de 1934, inspiradas pelos Pioneiros da Educação Nova que defendiam um projeto nacional com responsabilidades descentralizadas, ao constituir os sistemas e os conselhos de educação no âmbito federal e estadual.

A Constituição de 1998 reafirma e aprofunda o princípio federativo, ampliando os sistemas de ensino para os Municípios, com autonomia no seu âmbito de atuação e criando o regime de colaboração.

A LDB, por sua vez, reconhece e explicita definitivamente os sistemas de ensino e esclarece suas incumbências em matéria de educação.

Ao regime federativo são inerentes os princípios da participação e da autonomia e, por isso, os sistemas de ensino não se isolam como se independentes fossem, mas correspondem para garantir os direitos da cidadania, por meios de políticas públicas que apontem para a redução das desigualdades sociais.

Os Conselhos de educação situam-se na estrutura organizacional dos sistemas, como canais institucionalizados de participação, reconfigurando as relações entre Estado e sociedade e instituindo o controle público sobre as ações governamentais.

Isto significa que os Conselhos de Educação possuem competências próprias que não se confundem com as administrativas do Executivo e, tem no contexto republicano, papel na garantia na continuidade das políticas educacionais, frente à transitoriedade dos governos.

O desfio é consolidar os Conselhos de educação no quadro do princípio Constitucional da Gestão Democrática, na mediação entre sociedade e governo e na articulação das demandas sociais pela garantia do direito à educação de qualidade.

BERTHA DE BORJA REIS DO VALLE

O Eixo V do Documento-Referência CONAE 2014 colocou em discussão nas conferências preparatórias a questão da construção da gestão democrática, da participação popular, do controle social e suas formas de organização. Um dos mecanismos de participação da comunidade escolar para atingirmos de fato, a democratização da educação é a participação da comunidade escolar no planejamento e avaliação dos sistemas de ensino. Dentre as instâncias de participação da sociedade nesta gestão democrática, queremos enfatizar, além dos colegiados, conselhos escolares, grêmios, associação de pais e professores, a organização dos conselhos municipais de educação em seus aspectos políticos e sociais como elemento de luta pela qualidade da educação pública, como processo de inclusão social, de redução das desigualdades e reconhecimento da diversidade socioeconômica da população brasileira.

Na ementa do colóquio "Sistemas de Ensino e Gestão Democrática", podemos ler que os conselhos de educação são vistos como espaço de autonomia e de participação social. É com este objetivo que fizemos este estudo sobre os conselhos municipais de educação e seus aspectos sócio-políticos.

No Brasil, a partir dos anos 1990, tivemos a criação de conselhos nas diversas áreas das políticas públicas, no conjunto dos entes federadas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), a partir da base legal originada pela Constituição Federal de 1988, e anos mais tarde, em 1996, reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispositivos jurídicos que determinaram e estimularam, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil, a iniciativa em torno da implantação de conselhos de direitos, de assistência social, de saúde, de educação.

No caso da educação, no âmbito dos municípios, foi enfatizada a constituição dos Conselhos Municipais de Educação, que inicialmente caracteriza o município como um sistema autônomo de educação, política implementada pelos gestores municipais, para viabilizar e assumir as atribuições previstas na lei.

Na pesquisa que desenvolvemos em 2010-2011, no Estado do Rio de Janeiro, tivemos como foco a investigação, no âmbito municipal, do funcionamento desses colegiados, a normatização da educação local e sua participação no acompanhamento e aplicação das diretrizes do respectivo sistema de ensino. Verificamos que sua criação, na grande maioria dos municípios, tem-se dado por intermédio de nomeações realizadas pelos prefeitos, o que pode resultar no comprometimento da independência dos conselheiros.

Os Conselhos Municipais de Educação são órgãos colegiados, vinculados à Secretaria de Educação para, de acordo com as disposições legais de suas finalidades: consultiva, normativa e/ou deliberativa, assessorar na elaboração da política educacional do município. (VASCONCELOS, 2003).

Ao longo da história brasileira, a escola tem estado atrelada aos interesses do Estado, representando, com isso, a classe dominante, que molda a produção de conhecimento como maneira de construir e consolidar uma forma de pensar, agir, usar os objetos, fazer política, falar e viver, garantindo, assim, o consenso de que é a representante de todos nós.

A composição dos Conselhos Municipais de Educação

é, com frequência, o reflexo dos interesses na educação do município e, muitas vezes, reúne mantenedores de escolas privadas, políticos, representantes classistas, nem sempre com conhecimento suficiente para decidir e estabelecer as normas para a condução da educação municipal e, por vezes, mais atentos aos seus próprios interesses, que vão desde o *status* da participação como mantenedores de escolas privadas no órgão deliberativo do município que decide a abertura e o fechamento de escolas, até o acompanhamento de processos próprios e a oportunidade de fazer chegar reivindicações corporativas ao Secretário de Educação, geralmente presidente ou membro do colegiado.

Nesse contexto, a relação dos Conselhos Municipais com as Secretarias de Educação também registra conflitos e tensões. Em muitos municípios, o presidente do Conselho Municipal de Educação é o próprio Secretário de Educação, fato que, sem dúvida, faz com que as prioridades e as matérias de estudo sejam e estejam sempre relacionadas à dinâmica de trabalho das próprias secretarias, adaptando-se o conselho ao ritmo e às pautas do órgão executivo. Além do que, a postura dos Secretários de Educação presidentes dos órgãos normativos é carregada da autoridade do cargo exercido no executivo, distanciando-se, significativamente, da postura de um líder de órgãos colegiados.

Considerando alguns estudos de casos, simples e múltiplos, que direta ou indiretamente tomam os Conselhos Municipais de Educação como alvo de análises, é possível afirmar, que vemos a importância desses Conselhos não apenas enquanto órgãos normativos e deliberativos dos sistemas municipais de ensino mas, sobretudo, como instâncias que, potencialmente, favorecem a consolidação de um processo de municipalização assentado em bases democráticas de gestão, seja em virtude das oportunidades de participação local, seja em decorrência da garantia de transparência e fundamentação das decisões do executivo municipal (VASCONCELLOS, 2003)

A partir dos estudos que fizemos, desenvolvemos uma pesquisa sobre a atuação e a composição dos conselhos de educação em uma amostra de municípios do Estado do Rio de Janeiro e pudemos verificar que, apesar das constantes recomendações da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) quanto à importância política do presidente do Conselho Municipal de Educação não ser o Secretário de Educação do município, a maioria dos Conselhos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro permanece com essa prática.

A descentralização administrativa, principalmente em relação à educação, é fato recente na realidade brasileira: ainda é possível lembrar a unidade determinada pela decisão dos órgãos centralizadores, que ia desde a organização escolar até os programas de ensino, todos sob o controle e a fiscalização do poder central.

Aos poucos, os municípios brasileiros têm aumentado sua capacidade de auto-organização para prestação de serviços educacionais. Não se pode conceber de outra forma a organização administrativa brasileira, em que a partilha das atribuições administrativas entre a União, os estados e os municípios justifica-se por várias razões, entre elas: a estrutura do Estado e a forma de governo adotada no país; a vastidão de nosso território; as inúmeras peculiaridades locais da realidade brasileira; a complexidade dos problemas educacionais; a crescente demanda por educação escolar; a necessidade de se acelerar o processo de participação das populações. Não é por acaso que os próprios textos legais determinam a descentralização, a qual vem paulatinamente se processando em vários planos e em vários sentidos.

A criação ou organização dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) se constituiu em política implementada pelos gestores municipais, ao longo dos anos de 1990, especialmente, a partir da Lei 9394/96, no sentido de viabilizar a assunção, de fato, das atribuições previstas. Sendo assim estes órgãos têm como objetivo, facultar a participação dos diversos setores relacionados à educação nas decisões públicas locais, de modo a garantir a sua transparência e, sobretudo, o cumprimento das determinações legais.

Podemos entender o controle social como o acompanhamento e verificação das ações dos gestores públicos em todos os níveis, por meio da participação da sociedade, que deverá também avaliar os objetivos, os processos e os resultados dessas ações.

Os conselhos de educação municipais, estaduais e distrital, junto com o Conselho Nacional de Educação, devem ser, todos, órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo, que interpretam, deliberam, segundo suas competências e atribuições, a aplicação

da legislação educacional e propõem sugestões de aperfeiçoamento da educação dos sistemas de ensino.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, n. 191-A. Brasília: Imprensa Nacional, 5 out. 1988.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional.

VALLE, Bertha de B. R. e VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *Os Conselhos Municipais de Educação: organização e atribuições nos sistemas municipais de ensino no Estado do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Conselhos Municipais de Educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino. In: SOUZA, Donaldo Bello e FARIA, Lia Ciomar Macedo (Orgs.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARIA DO SOCORRO DA COSTA COELHO

É histórica a luta pela democratização da sociedade brasileira, a mobilização social forjou a compreensão de democracia aqui entendida como o aprimoramento da convivência e das relações sociais acumuladas pela humanidade. Reconhecer e conviver com as diferenças significa, portanto, romper com o autoritarismo em nível macro (governos e instituições) ou nas micros relações do cotidiano como nas salas de aula. A reflexão aqui esboçada baseia-se na concepção de um sistema de ensino que rompa com valores conservadores, assim como, defende uma concepção de Gestão democrática delineada a partir da interrogação: "Que bases legais amparam a gestão democrática e quais os elementos essenciais da gestão democrática?" Abordar a Gestão Democrática implica recorrer, primeiramente, aos marcos legais que tratam da temática, destacando:

- A Gestão Democrática é um dos princípios da Constituição Federal de 1988 disposto em seu artigo 206, assim como, é um dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9.394/96- (LDB) disposto nos artigos 2º e 3º da referida Lei, onde expressam em sua dimensão a construção da cidadania e a exigência da autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.
- As diretrizes do Plano Nacional de Educação/PNE (Lei 10.172/2001) apresentam a "gestão democrática e participativa" da educação a ser implementada por meio de programas e projetos. Na esteira desta reflexão a Conferência Nacional de Educação-CONAE, realizada em 2010, atualizou as metas para o novo PNE, apontando a efetivação do paradigma da gestão democrática e participativa a ser concretizada pelas políticas públicas educacionais especialmente quanto à organização e fortalecimento de colegiados em todos os níveis da gestão.

As experiências acumuladas na construção da democracia delinearam elementos essenciais da Gestão Democrática, expressos na criação dos Conselhos Escolares, na escolha livre e direta para gestores das Instituições Educativas, na construção coletiva do Projeto Pedagógico das Escolas, na participação da sociedade Civil nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, nos Conselhos do FUNDEB, da Alimentação Escolar e da Criança e do Adolescente.

Outro elemento importante é o Controle Social por parte dos estudantes, professores, funcionários, pais ou responsáveis nos diversos conselhos escolares e nos colegiados das unidades acadêmicas de Ensino superior, como instâncias de discussão e fiscalização coletiva, assim como, a Continuidade das políticas educacionais exitosas para evitar a quebra da rotina institucional e a inviabilidade de políticas em curso, prejudicando dessa forma a população escolar e em geral.

A Gestão Democrática implica a plena possibilidade de todos (as) terem acesso à Instituição escolar em todos os níveis de ensino e com a garantia de nela permanecer até obter sua certificação com sucesso.

O projeto de gestão democrática que defendemos, reforça a responsabilidade do Estado como principal protago-

nista e financiador das políticas públicas educacionais que proporcione um projeto pedagógico de construção da Escola inclusiva, com condições infraestruturas de trabalho, formação docente e salários dignos.

Nessa perspectiva, é fundamental a criação de espaços de participação envolvendo docentes, discentes, pais ou responsáveis, técnicos e representantes do movimento social da área educacional, é importante ressaltar que esses espaços coletivos sejam independentes e autônomos das direções de escolas, reitorias e secretarias governamentais.

A gestão democrática com controle social democratizará a educação e construirá de forma participativa um projeto pedagógico que promova o indivíduo emancipado e transformador de uma sociedade com profundas desigualdades sociais. Criará uma escola onde o diálogo seja possível na resolução de conflitos, no respeito às minorias e radicalize a cultura de paz no interior da escola.

Colóquio 5.8 – Autonomia escolar e responsabilização docente na gestão educacional

Ementa - Gestão educacional orientada por resultados acadêmicos e autonomia docente. Os vínculos entre a avaliação de desempenho dos alunos e a produtividade docente. As políticas de responsabilização docente e os sistemas de bonificação aos docentes. A eficácia na gestão escolar e os fins da educação. Autonomia escolar e descentralização da gestão: currículo, avaliação e a busca de resultados. Gestão educacional e prestação de contas (accountability).

IRACEMA SANTOS DO NASCIMENTO

Nos últimos trinta anos, o Brasil vem consolidando políticas educacionais centradas nos resultados de testes de larga escala com foco no desempenho dos alunos, a exemplo do que ocorre em países do chamado bloco desenvolvido, como Estados Unidos e outros membros da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico).

Em meados da década de 1980, o país assistiu à democratização do acesso à educação, com expressivo aumento da população na escola, com ingresso de setores populares e decorrente expansão da rede pública, necessidade de mais professores e outros profissionais. Obviamente, tudo isso passou a exigir mais investimentos públicos no setor.

A partir da década de 1990, observa-se uma reação conservadora à democratização, expressa por políticas recomendadas pelo Banco Mundial e outras agências internacionais, como: municipalização da educação (com alta transferência de responsabilidades e baixa transferência de recursos e poder aos municípios); avaliação dos sistemas baseada em testes padronizados com os alunos, aplicados em larga escala.

Nesse momento, intensificou-se, junto à opinião pública, o discurso em torno da qualidade da educação, preponderando a ideia de que sem educação de qualidade o Brasil não formaria mão-de-obra qualificada para competir na economia globalizada. Cabe lembrar que educadores, movimentos sociais, pesquisadores e ativistas da área vêm procurando disputar o sentido de qualidade educacional, a exemplo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como sua proposta de CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial).

Com os resultados dos testes de desempenho de estudantes, rapidamente concluiu-se que o supostamente baixo desempenho dos alunos era responsabilidade direta e exclusiva do professor e da escola pública. O Estado teria falhado em sua tarefa e a solução prontamente se apresentou com o modelo de negócio empresarial aplicado à educação, seja na gestão administrativa das escolas e redes, seja na gestão do conhecimento, com receitas e pacotes de todo o tipo (sistemas administrativos, currículos, materiais escolares, treinamento para professores e outros profissionais, esquemas de controle de trabalho, etc.), em meio a uma incrível profusão de consultorias. Com isso, ocorre um processo de privatização da educação não somente pela ampliação da oferta da educação como serviço por escolas particulares, mas pela privatização "por dentro" dos

sistemas públicos, pela assunção da educação como mercadoria e pelo despejo de elevadas somas de recursos públicos para setores privados.
Sistemas de culpabilização (e bonificação) de docentes e escolas com base nos resultados de desempenho dos alunos nos testes de larga escala são apenas os sintomas mais visíveis desse complexo.
Embora o Brasil venha avançando na criação de mecanismos e instâncias de participação popular na área educacional, como também na formulação de propostas curriculares e pedagógicas progressistas e alinhadas com os fins primordiais da educação (preparar cidadãos para a vida e a convivência democrática), a lógica da responsabilização individual dos atores (fundada na assunção da educação como mercadoria) vem prevalecendo no conjunto das políticas públicas. Esse quadro coloca imenso desafio para o conjunto dos atores que fazem e pensam a educação pública no Brasil: professores e os outros profissionais da área, alunos, famílias e comunidades, gestores, pesquisadores, etc.

MARIA LUIZA ALÉSSIO

O debate sobre a democratização da gestão educacional, passa obrigatoriamente por um amplo debate sobre o projeto de sociedade que se quer construir. Uma questão central se coloca: autonomia escolar para uma gestão eficaz com foco no produto, resultados e redução de custos ou para garantia do direito de aprender, respeito da identidade do aluno e valorização da identidade de um cidadão de direitos?
Nas áreas de maior vulnerabilidade social o efeito escola faz toda diferença e a autonomia e a gestão democrática adquirem outro significado. A construção do projeto político pedagógico não pode prescindir do conhecimento da realidade local. A valorização dos saberes da comunidade e reconhecimento dos valores culturais locais são fundamentais para a elevação da autoestima dos estudantes e portanto, para a garantia de uma melhor relação ensino/aprendizagem. É um desafio que implica na gestão democrática, não só da escola, mas de toda sociedade, sendo nosso horizonte e no nosso cotidiano, a garantia de oportunidades para todos e apoio para que essas oportunidades se transformem em direito.
A superação desse desafio depende de compromissos políticos efetivos e da consequente execução de projetos educacionais, que devem ser empreendidos de forma colegiada em cada escola. Para além das questões conceituais sobre a autonomia da escola, ela é construída no cotidiano da escola, nas rodas de conversa, na inclusão da comunidade, na gestão democrática da escola, pois as relações estabelecidas nesse cotidiano exigem reinvenção diária. Para isso é essencial a superação das relações clientelistas e corporativas; a compreensão coletiva de que o objetivo final de uma gestão democrática é a garantia do direito de aprender; a valorização da qualidade das relações sociais; o respeito pelo outro e pelas diferenças.
Para que essa escola seja efetivamente autônoma e democrática os educadores devem ser capazes de participar da construção de um projeto político pedagógico que reflita as diferentes concepções, proposições e vivências, de cada sistema e de cada unidade escolar; do desenvolvimento de projetos inovadores que reflitam a realidade de cada escola; da construção de uma nova forma de encarar a avaliação institucional, como um processo que subsidia as decisões, com base na transparência das informações, podendo cada escola e cada sistema estar consciente de seus limites e de suas possibilidades.
Portanto as razões do fracasso ou sucesso escolar são consequência desse coletivo. A responsabilização do professor, com a introdução de premiações, tais como bonificação, impede o comprometimento de toda a comunidade escolar organizada, pela construção de uma escola ética, que garanta o direito de aprender.

ISIS TAVARES NEVES

Reza o Artigo 5º da Constituição Federal Brasileira que "*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".* Pressupostos de um estado laico.

E como a laicidade é um processo, significa a intencionalidade de uma construção social não confessional. O poder do Estado é constituído pela consulta popular e sancionado pela lei. Não se constitui pela legitimidade da sacralidade, pelo direito divino. Deve ser imparcial também, em se tratando de religiões, garantindo assim a difusão de ideias religiosas e dos/as que não têm crença. É dever do Estado garantir que não haja superioridade de uma parcela da população, sobre outras.

Secularmente, foi combatida a interferência das religiões no âmbito do Estado Brasileiro. É de Jorge Amado, deputado eleito à Assembleia Nacional Constituinte em dezembro de 1945 pelo estado de São Paulo, o projeto que garantiu a liberdade de culto e o fim da perseguição às manifestações religiosas afro-brasileiras.

Hoje, a liberdade e a luta pela laicidade do estado enfrentam muitas barreiras. As instituições religiosas têm se organizado enquanto agremiações partidárias. É notório que os/as mais atingidos/as neste processo são os segmentos mais vulneráveis: as mulheres e as crianças. Justamente as mulheres que, enquanto movimento social organizado, sempre se posicionaram na vanguarda da defesa dos direitos humanos.

A discussão em torno da emancipação das mulheres, em especial os direitos sexuais e reprodutivos, provoca o debate em torno da laicidade do Estado e traz à tona outros temas importantes como o respeito à diversidade. A partir das lutas pelos direitos sexuais e reprodutivos principalmente, os movimentos de mulheres despertam outros temas e outras categorias sociais para relevância da laicidade como a afirmação da sexualidade que é uma condição social; o casamento civil, assim como foi o divórcio, e agora a própria luta para professar uma fé.

Referências bibliográficas

Documento OFICIAL para CONAE 2014 (Em: http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/documento_referencia.doc)

Documento referencia do Fórum Nacional de Educação: O PNE NA ARTICULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração – CONAE 2014;

Plano nacional de políticas para as mulheres (2013). Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. Financiamento e Gestão da Educação Básica. Brasília, v.3, n.4, 2009.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. Estado, Políticas e Educação: o novo PNE. Brasília, v.4, n..6, 2010.

LUIS CLAÚDIO MEGIORIN

A demanda crescente e atual de nossa sociedade sobre a escola é, sem dúvida alguma, uma determinante para que a escola cada vez mais assuma uma postura autônoma sobre o processo ensino/aprendizagem.

O autoritarismo e a concentração de poder na figura de uma só pessoa devem ser abandonados. Isto porque, novos atores sociais estão cada vez mais interagindo com a escola. Aliás, a sociedade inteira está com os olhos votados para o que acontece no ambiente escolar e pressiona por mudanças.

A interação desses atores sociais com a escola e a contribuição que podem ofertar como parceria deve ser sempre estimulada. Pais e responsáveis, alunos e professores devem dividir o mesmo espaço de forma democrática a fim de contribuir para que a autonomia da escola esteja acima de qualquer interesse antagônico.

A complexa relação como o mundo externo leva a escola à construção de um processo dinâmico de gestão autônoma de forma que a ambiência que cerca a escola possa contribuir positivamente para sua própria autonomia. Isso sem dúvida redundará em uma formação mais adequada de seus alunos.

Nesse contexto, emergem em todo o Brasil as Associações de Pais e Alunos, uma resposta para que tenhamos o controle social sobre a educação levando pais de alunos a assumirem uma postura de protagonismo na educação de seus filhos que não deve ser apenas aquela formal. Esses atores têm uma relevante importância no processo de acompanhamento e desempenho escolar de seus filhos.

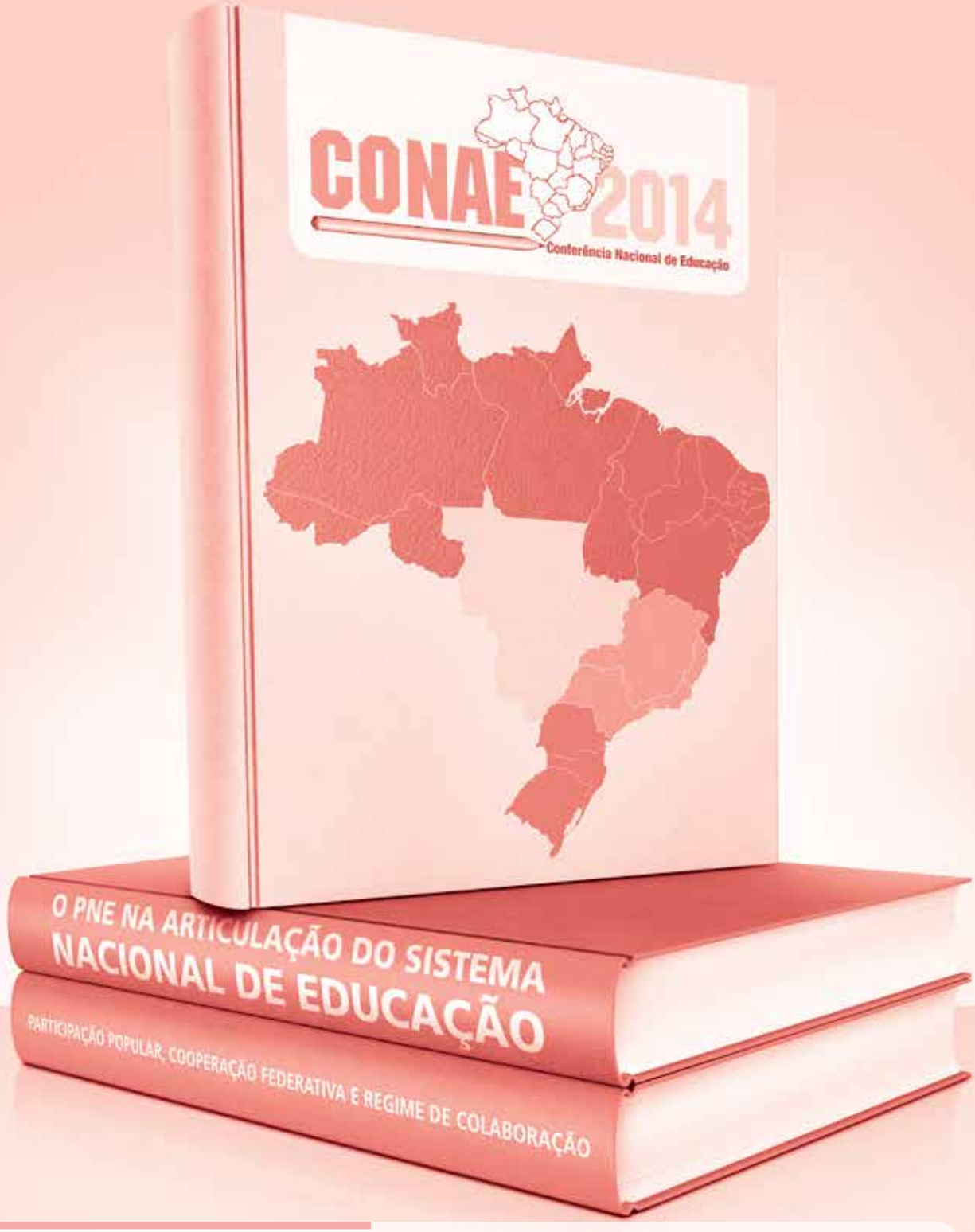
Os pais desempenham um papel importantíssimo quando em parceria com a escola cobram resultados não só dos docentes e gestores, mas também de seus próprios filhos. A observação dessa interação pelos filhos se traduz em resultados efetivos no processo ensino/aprendizagem e na formação moral, cultural e social de nossos alunos.

Qual seria a responsabilidade dos docentes dentro desse novo desenho de Gestão Democrática que traz em seu bojo a participação popular? A nosso ver, o papel do professor deve ser o de conduzir os seus alunos de forma também democrática buscando a interação com a família, pois um aluno é mais que um número ele é fruto do contexto familiar em que vive.

A importância dessa visão docente é singular, pois é o professor que tem contato diuturnamente com seus pupilos e, em função disso, conhece-os às vezes melhor que seus próprios pais. Afinal, é na escola, esse microssistema ímpar, que nossos filhos dão os primeiros passos para sua autonomia e interação com a sociedade onde vivem. Toda a educação e os conceitos de vida que recebem no lar são refletidos na sala de aula.

A responsabilidade do professor, portanto, vai além do ensino formal, contribui para a formação de um cidadão crítico e com autonomia de pensamento, capaz de refletir o conhecimento adquirido através de uma docência responsável, estimuladora e transformadora da sociedade que leva aos seus alunos à consciência coletiva em detrimento da individual.

Assim, a responsabilização do docente na gestão escolar vai além da lousa repleta de conteúdo. O seu trabalho forma e transforma indivíduos que ajudarão a transformar a sociedade em que vivemos através de uma visão crítica da realidade social. A autonomia escolar deve ser fruto dessa dinâmica que faz pais, professores e gestores, parceiros para o sucesso da educação de qualidade.



EIXO VI - VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO, CARREIRA E CONDIÇÕES DE TRABALHO.

Colóquio 6.1 - Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios.

Ementa - Estruturas Institucionais de formação inicial e continuada de professores. Conteúdos da formação dos professores. As diferentes concepções de formação de professores. Articulação entre educação básica e ensino superior na formação dos professores. A LDB e a responsabilidade dos entes federados na formação dos professores da educação básica. Formação presencial e a distância. Formação continuada dos professores do ensino superior e profissional. Valorização da diversidade e promoção dos direitos humanos. Redução das desigualdades e reconhecimento da diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, geracional, regional, cultural e campo-cidade na formação inicial e continuada.

BERNARDETE ANGELINA GATTI

No cenário da discussão de um Sistema Nacional de Educação, no enquadramento de participação popular, cooperação e regime de colaboração, considerando os entes federados e a Constituição Nacional, a questão dos professores emerge como um fator a considerar, pois, são eles que no cotidiano das salas de aula dão vida e vigor a um currículo que permita a formação de cidadãos para a vida contemporânea, no quadro de uma democracia. Vários fatores se interligam para a construção de uma boa qualidade educacional nas escolas: o conjunto de políticas e programas educacionais postas em ação; o financiamento da educação básica; a carreira e salário dos docentes e suas condições de trabalho nas escolas; aspectos sociais e culturais; a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares; as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação de professores e gestores, etc. Porém, é preciso considerar que não há educação escolar sem professores. As políticas relativas aos docentes se tornam, assim, altamente relevantes, inclusive as relativas à sua formação inicial nas instituições de ensino superior, nas licenciaturas, questão até aqui descurada. Isso não quer dizer que se deva reputar apenas ao professor como pessoa a responsabilidade sobre o desempenho atual das nossas redes de ensino. Ele, como profissional, é fruto de uma política educacional que descura das licenciaturas, descura de sua formação, como veremos, e que descura de suas possibilidades de carreira. Mas, mesmo considerando a conjunção de fatores que se inter-relacionam na dinâmica das escolas, pensamos ser importante dar atenção especial para a questão específica da formação inicial na graduação dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades, e as políticas federais de educação. À essa questão agregam-se os problemas encontrados na formação continuada de professores nas redes públicas de ensino. Mesmo considerando os avanços havidos neste aspecto, impulsionados principalmente pela implantação do Fundef e posteriormente do Fundeb, há muitas questões qualitativas a considerar, entre elas, a adequação dessas formações às demandas trazidas pela realidade de trabalho dos docentes da educação básica nas redes de ensino, em seus diferentes níveis.

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA

A história tem demonstrado que as mudanças pedagógicas não se fazem por decretos, normas e portarias. Elas são processuais e se constituem, no tempo, pela dinâmica da articulação entre a subjetividade (vontade de mudar) e a objetividade (condições objetivas para que as mudanças possam ocorrer). Pensar nessa articulação é necessário, na medida em que cada pessoa, em sua condição de sujeito, pode interferir na objetividade do mundo, não para adaptar-se, mas para mudar, como diria Paulo Freire (1997).
Levando isso em consideração, pretende-se refletir

sobre as políticas e os desafios relacionados à formação inicial e continuada de professores com base nas diretrizes recentes elaboradas pela política educacional brasileira e no movimento dos educadores frente às tensões que foram desencadeadas a partir delas. Nesta direção há dois aspectos, apontados pelo Documento-Referência da CONAE 2014, que serão aqui considerados: 1º a formação inicial e continuada, entendida como processo permanente, articulando as instituições de educação básica e superior, requer um debate mais aprofundado, especialmente, no âmbito do planejamento e da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica delineada pelo Decreto n. 6.755/2009; e 2º é imprescindível discutir a concretização dessa política de formação e valorização profissional, vinculada à instituição do Sistema Nacional de Educação/SNE.

Contudo não basta implementar a Política de Formação, por exemplo, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para o desenvolvimento dos planos estratégicos a serem formulados em coparticipação entre as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino; ou mesmo ter como objetivo se efetivar o SNE, reafirmando a autonomia dos entes federados, o regime de colaboração e o avanço na organicidade do Plano Nacional de Educação/PNE, se não forem garantidas as condições de trabalho nas escolas, salários dignos, plano de carreira, e uma formação inicial e continuada de qualidade.

Com efeito, é preciso, sobretudo, que se defenda uma *formação inicial*, que seja presencial, em nível superior, e próxima às necessidades da Escola; e uma *formação continuada*, que se desenvolva constantemente, no sentido de superar os desafios postos pela própria prática. Em face desses desafios, no âmbito de uma formação inicial e continuada, entende-se, ainda, que é necessário: a) investimentos ampliados na formação de licenciandos, reconhecendo-se a importância e a especificidade do trabalho e da profissão docente; b) percursos de formação inicial que promovam uma sólida fundamentação teórico-prática, que possa contribuir para o domínio e articulação dos conteúdos a serem ensinados pela escola; c) propostas curriculares e/ou projetos pedagógicos formativos entre as universidades e as escolas públicas de educação básica, que sejam inovadores, de modo a responder às necessidades e desafios no campo de formação de professores, seja inicial e/ou continuada; d) programas de acompanhamento dos novos professores junto aos sistemas de ensino a fim de incentivá-los em seu exercício profissional; e e) estudos e pesquisas que contribuam para o processo de aprimoramento da política de formação inicial e continuada de professores, nos âmbitos municipal, estadual e nacional, de forma a alterar práticas excludentes das escolas, em favor de práticas mais democráticas.

Além disso, que esse processo de formação se desloque para a Escola, pois é lá que se podem identificar as necessidades subjetivas e objetivas postas pela realidade educacional, analisar as proposições e as práticas, acompanhar os projetos em desenvolvimento e vislumbrar caminhos novos de formação e profissionalização docente. Essa é uma tarefa árdua, mas não impossível, desde que haja vontade de mudar.

SINARA SANT'ANNA CELISTRE

Diante às peculiaridades da educação profissional, com sua organização heterogênea, os docentes que atuam nesta área possuem as mais diversas formações: técnicos, de nível médio; tecnólogos; bacharéis; licenciados; pós-graduados, nos mais diversos campos do conhecimento. O exercício da docência na educação profissional por profissionais liberais também é uma realidade. Em geral, o docente desta modalidade de ensino possui o conhecimento específico da sua área - o saber-fazer, imprescindível à formação profissional. Todavia, já está constatado (LDB 9394/96; Parecer CNE/ CP nº 5/06; CNE/CP nº 2/02) que somente o conhecimento específico no campo de atuação não é suficiente para promover uma educação de qualidade.

A carência de pessoal docente qualificado é outro aspecto a ser ponderado nesse cenário, visto que se constitui numa das questões cruciais para a garantia da expansão da educação profissional no país. O entendimento de que essa modalidade educacional envolve processos educativos e investigativos de produção e adequação de soluções técnicas e tecnológicas, de re-

levância incontestável ao atendimento das demandas econômicas e sociais, impulsiona o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação apropriados à complexidade atual do mundo do trabalho.
Nesse cenário, o padrão artesanal, em que o mestre da oficina-escola era considerado modelo a ser tomado como referência pelo aluno, já não é mais suficiente. Esse paradigma, segundo o qual para ensinar basta saber-fazer, apresenta inúmeras restrições de caráter pedagógico e teórico.
Os docentes da educação profissional também são confrontados pelos desafios das mudanças organizacionais que influenciam as relações profissionais, pelas implicações das inovações tecnológicas nas atividades laborais e pelo papel desempenhado pelos sistemas simbólicos na estruturação do mundo do trabalho.
Todas estas questões demandam novos saberes a serem acrescentados pelos docentes ao seu arsenal de conhecimentos. Diante disso, uma formação que contemple a dimensão essencialmente pedagógica da educação profissional, atenda à diversidade dos docentes e às demandas do mundo do trabalho precisa ser problematizada e viabilizada.

Colóquio 6.2 - Funcionários de escola e pessoal técnico- administrativo: formação e identidade profissional.

Ementa - Reconhecimento do papel dos funcionários e pessoal técnico-administrativo na gestão escolar e universitária. Valorização e profissionalização. Instâncias de participação na gestão democrática. Princípios e diretrizes do Plano de Carreira para funcionários de escola e pessoal técnico-administrativo.

JOÃO BATISTA DA SILVEIRA

Escrever ou falar sobre a formação ou identidade de uma categoria é mais fácil quando esta é detentora, além da carreira, de um efetivo programa de formação inicial e continuada. Não é o caso da categoria dos Auxiliares de Administração Escolar ou Técnico-Administrativo. A começar pelo nome. Sempre que esta categoria é citada, necessário também acrescentar mais alguns termos para que seja bem entendido. Termos como "todo o pessoal que trabalha em escola privada e não são professores" são usados para ajudar na identificação deste grupo de profissionais.
A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao fazer referência aos profissionais da educação, não reconhece, objetivamente, a existência dos demais trabalhadores que atuam nas escolas. A trabalhadora ou trabalhador responsável pela limpeza e conservação do prédio ou dos livros na biblioteca, ou pelo registro da vida escolar dos alunos, ou ainda o responsável pela portaria da escola, todos sem exceção, são partícipes do processo ensino-aprendizagem. Toda escola tem pelo menos uma "sala dos professores". Os demais trabalhadores, os funcionários, os auxiliares, os técnicos-administrativos, ou ainda, "serventes" ou "serviçais", durante os intervalos para lanche ou refeição, estão em algum canto do prédio escolar, debaixo de uma escada ou de uma rampa qualquer.
Com o avanço do ensino privado no Brasil, notadamente o do ensino superior, esta categoria é formada por um contingente considerável de profissionais. Conforme a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), em 2011, a categoria contava com 483.617 postos de trabalho, sendo 161.751 homens e 321.866 mulheres.
Este exército de educadoras e educadores, além de enfrentar as dificuldades inerentes da categoria, enfrenta também outras, de largo conhecimento dos demais profissionais brasileiros. Dentre elas, duas merecem ser destacadas: uma é a alta rotatividade no emprego. Nos estabelecimentos privados de ensino, 52% dos trabalhadores são demitidos antes de completar dois anos de contratação. Outros 25% são demitidos antes de cinco anos de contrato. A outra é a marcante diferença salarial entre gêneros. Enquanto a média salarial dos 161.751 trabalhadores é de R$ 1.751,84, a das 321.866 trabalhadoras fica em apenas R$ 1.310,47, ou seja, a média salarial da mulher trabalhadora no estabelecimento privado de ensino é 33% menor do que a do homem.
Pelo simples fato de ser escola, poder-se-ia imaginar que a relação de trabalho neste espaço fosse

de vanguarda. No entanto, não é o que acontece. As relações são retrógradas, marcadas por práticas nefastas, que elevam os índices de adoecimento na categoria e o consequente afastamento do trabalho e inúmeras ações judiciais.

Talvez seja esta uma das explicações para a existência de um movimento sindical vigoroso no setor privado da educação brasileira. Diferentemente de outros países, no Brasil os trabalhadores em estabelecimentos privados de ensino foram e são protagonistas. Coincidindo, ou melhor, sincronizado com momentos relevantes de luta dos trabalhadores do Brasil, como a criação do Ministério do Trabalho em novembro de 1930, a lei da sindicalização promulgada em março de 1931 e a criação da Confederação Sindical Unitária no ano de 1934, entidades representativas destas categorias começam a ser organizadas ainda na década de 30 do século passado. Sindicatos de Professores, SINPRO´s, são organizados a partir de 1930 e os sindicatos de Auxiliares de Administração Escolar, os primeiros SAAE´s, a partir do início dos anos 1950.

A luta atual dos trabalhadores em estabelecimentos privados de ensino é intensificada, tanto para manter os direitos conquistados, quanto para avançar em novas conquistas. Além disso, novas demandas estão na agenda dos SAAE´s e SINPRO´s, como a regulamentação das relações de trabalho oriundas do ensino a distância e a financeirização do ensino. As instituições de ensino com ações na bolsa de valores têm no aluno não um educando, mas um cliente. Nas palavras do economista Marcelo Cordeiro: "Vejo o mercado de educação como um supermercado. Estou vendendo um produto. Só que, em vez de vender tomate, meu produto é um assento para o aluno estudar". Carta Capital número 466, em sua edição do dia 17 de outubro de 2007.

JOSÉ VALDIVINO DE MORAES

Valorização dos Funcionários da Educação: reconhecimento e democratização

No Brasil, imensos são os desafios, devido ao fato de vivermos um momento de esforço pela universalização da educação, Assim, pretende-se, compreender o percurso de uma política voltada à construção de uma identidade profissional destes trabalhadores que surgiram historicamente no interior da escola pública, com um papel fundamental - porém, de forma invisível - para compreendê-los situando-os devidamente no âmbito escolar, como uma das condições necessárias para uma escola democrática e de qualidade.

Desta forma, formar e valorizar todos os atores deste processo e construir uma gestão coletiva é o grande passo para avançar neste processo educativo de milhares de crianças e jovens que dependem de gestos, exemplos de bons comportamentos, responsabilidade para a sua formação humana.

O redimensionamento do papel da escola requer uma nova concepção de espaço escolar, a qual deve apoiar-se nas práticas coletivas de trabalho, primadas por relações éticas e democráticas. É neste contexto que surge uma nova missão para os funcionários de escola: superar a execução automatizada e ou burocrática das tarefas e incorporar uma reflexão permanente sobre suas ações como atitudes educativas, influentes na formação global dos educandos.

O Plano de Cargo, Carreira e Vencimento é o instrumento necessário para que as transformações ocorram, devendo o mesmo prever o ingresso dos funcionários escolares por concurso público, assim como a estabilidade e o vínculo com uma só escola. Essas condições, juntamente com a regulamentação do piso salarial profissional nacional previsto no art. 206, VIII da CF-88 e a regulamentação das diretrizes nacionais de carreira, são fundamentais para reverter o processo de precarização do trabalho escolar, sobretudo através da terceirização, que fomenta a instabilidade e a desqualificação dos funcionários, com prejuízos imensuráveis para a qualidade da educação.

Por outro lado, não é suficiente resolver apenas as condições financeiras e a formação dos professores – deixando os funcionários numa situação subalterna –, e imaginar que estes poderão participar, por exemplo, das relações de uma gestão democrática escolar. Os funcionários da educação buscam reconhecimento legal e social e por isso necessitam de política definitiva para sua formação técnica de nível médio e superior.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Em 22/11/2005, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CEB nº 05/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/2005, incluiu nos quadros da Resolução CNE/CEB nº 5/1999, como 21ª área de Educação Profissional e Tecnológica, a área de Serviços de Apoio Escolar, com a carga horária mínima de 1200 horas para integralização da correspondente habilitação profissional Técnica de Nível Médio.

A proposta encaminhada pelo MEC e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação se fundamenta na crença de que a ação educativa desenvolvida na escola não se restringe à importante atuação educativa dos professores, mas abrange, também, as demais relações sociais estabelecidas nas e pelas instituições educativas. Os profissionais da educação não docentes, historicamente tem sido um segmento esquecido e não contemplado pelas políticas oficiais. Entretanto, o novo contexto social fez da escola um espaço de exercício de múltiplos papéis, o que requer a presença de vários profissionais da educação. É esta realidade que coloca em cena os funcionários de escola. Esta é a principal justificativa para a criação de uma nova área técnica de profissionalização, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Técnico de Nível Médio, além da formação de professores para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal de nível médio e das próprias licenciaturas, no nível da Educação Superior. Após a definição normativa do Conselho Nacional de Educação, foi possível aos diferentes Sistemas de Ensino, em regime de colaboração, estruturar a oferta de cursos de educação profissional para os funcionários de escola não abrangidos nas carreiras do magistério, obedecidas as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Essa 21ª Área Profissional, voltada para os Serviços de Apoio Escolar foi posteriormente incorporada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio instituído pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 12 de junho de 2008, como área de Apoio Educacional, englobando atividades relacionadas ao planejamento, execução, controle e avaliação de funções de apoio pedagógico e administrativo em escolas públicas, privadas e demais instituições. Tradicionalmente, estas são funções que apoiam e complementam o desenvolvimento da ação educativa intra e extraescolar. Os serviços de apoio educacional são realizados em espaços como secretaria escolar, bibliotecas, manutenção de infraestrutura, cantinas, recreios, portarias, laboratórios, oficinas, instalações esportivas, almoxarifados, jardins, hortas, brinquedotecas e outros espaços requeridos pela educação formal e não formal.

Mais recentemente, o Parecer CNE/CEB nº 3/2012, de 26 de janeiro de 2012, promoveu uma alteração na nomenclatura do Eixo Tecnológico "Apoio Educacional", passando-a para "Desenvolvimento Educacional e Social", com a mesma caracterização.

EDMILSON RAMOS CAMARGOS

A luta pelo reconhecimento dos Funcionários como educadores, de fato e de direito, teve início na década de 1990, após a unificação dos trabalhadores da educação básica pública na CNTE.

Embora a organização sindical reconhecesse os Funcionários como segmento da categoria dos trabalhadores em educação, a caminhada para essa conquista social e profissional tem sido longa e permeada por preconceitos, barreiras políticas e ideológicas dos que insistem em enxergar a escola e o processo de aprendizagem como elementos simplistas envolvendo apenas a sala de aula e o professor.

No entanto, a formação dos profissionais da educação é uma política pública estratégica não apenas para o processo de valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras escolares, mas, acima de tudo, para a garantia do direito social à educação pública de qualidade. Mas de nada adianta profissionais qualificados, se não forem assegurados salários decentes, planos de carreira que estimulem a permanência no cargo, condições de trabalho propícias à aprendizagem dos estudantes, cuidados à saúde física e mental dos

educadores, ingresso na carreira profissional através de concurso público, dentre outros aspectos de responsabilidade do Estado.

O arcabouço institucional da formação e da profissionalização dos funcionários da educação sustenta-se no texto constitucional, mais precisamente no artigo 206, incisos V, VI, VIII e parágrafo único, já possuindo duas importantes regulamentações. A primeira delas refere-se à Lei 12.014, que discriminou as categorias de trabalhadores que devem ser consideradas trabalhadores em educação, dentre elas, os Funcionários especificados no inciso III do art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Mais recentemente, o Congresso Nacional aprovou a Lei 12.796, que introduziu o art. 62-A na LDB. Diz ele: "*A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.*"

Superada a institucionalização da parte relativa à formação profissional dos Funcionários, é preciso avançar agora na regulamentação dos dispositivos da Constituição que dizem respeito à valorização desses trabalhadores, sobretudo instituindo o piso salarial profissional nacional (art. 206, VIII, CF) e garantindo o acesso dos Funcionários nas redes públicas de ensino através de concurso público, com direito à carreira profissional (art. 206, V, CF e meta 18 do Plano Nacional de Educação).

Colóquio 6.3 - Valorização dos Profissionais da Educação: desafios e perspectivas.

Ementa - As dimensões da valorização. Valorização e formação: plano nacional de formação; políticas permanentes de formação; formação em serviço; articulação sistemas de ensino e instituições formadoras. Valorização e Planos de Carreira: vencimento, remuneração, e benefícios da carreira por meio do tempo efetivo exercício, formação e merecimento. Avanços ou retrocessos nas Politicas atuais de Bônus por desempenho nas avaliações nacionais e ou estaduais: meritocracia e criação de carreiras paralelas. Valorização e condições de trabalho e saúde. Políticas de acesso à cultura, lazer e esportes. Politicas atuais de Bônus por desempenho nas avaliações nacionais meritocracia e criação de carreiras paralelas. Politicas de acesso a cultura, lazer e esporte. Valorização e condições de trabalho e saúde.

ÁLVARO MOREIRA HYPÓLITO

A exposição tem por objetivo apresentar dados e discussões sobre a valorização dos profissionais da educação, em especial docentes, destacando aspectos que vêm conduzindo a docência à situação de precarização do trabalho, relacionando este aspecto com a carreira, a formação e as condições de trabalho. Um dos dilemas sobre valorização profissional vividos pelo magistério neste momento passa pela implementação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, que além de estabelecer o valor de um piso nacional prevê um tempo de preparação, que é fundamental para melhorar as condições de ensino e trabalho. Nesta apresentação pretende-se discutir aspectos referentes às condições salariais e os desafios enfrentados pelos docentes, nos estados e municípios, para que se obtenham melhores condições de trabalho e salário. Na tentativa de debater os desafios enfrentados serão apontadas algumas perspectivas que se mostram necessárias e possíveis para construir uma valorização profissional docente.

MARIA IZABEL AZEVEDO NORONHA

Reconhecimento social do magistério e qualidade na educação pública

Não há como discutir a qualidade do processo educativo sem debater o papel social do professor da escola e o atendimento das necessidades de quem nela trabalha e estuda. É preciso assegurar a dimensão humana que deve ser a essência da relação entre o professor e seus educandos. Neste sentido, o ofício do professor - assim como os demais profissionais da educação - precisa ser apoiado e reconhecido socialmente.

Hoje, há um consenso quanto à situação de desvalorização do magistério na educação pública, que só poderá ser revertida na medida em que se assegurem ao professor, entre outras: carreira adequada (que valorize o trabalho em sala de aula e permita ao professor chegar aos níveis salariais mais elevados), salários justos, condições de trabalho e formação continuada no próprio local de trabalho, dentro de sua jornada de trabalho.

No período recente, o Brasil tem avançado nesta direção. Importantes passos já foram dados, com a instituição do FUNDEB, Piso Salarial Profissional Nacional, Programa Nacional de Formação de Professores, Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério, e outras, mas são medidas ainda insuficientes e que carecem de organicidade.

A ausência de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados em matéria educacional faz com que alguns estados e municípios interpretem de forma equivocada o pacto federativo consagrado na Constituição Federal, confundido autonomia com soberania, deixando de aplicar as medidas nacionais quando lhes convêm

No momento em que a sociedade brasileira, através da CONAE, desenha o futuro Sistema Nacional Articulado de Educação e o novo Plano Nacional de Educação, tais questões precisam estar no centro do debate, para que se definam diretrizes e metas para uma política de Estado para a educação, que assegure aos professores e demais profissionais da educação o reconhecimento e a valorização que se constituem com condição para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade nas escolas públicas do nosso país.

IRIA BRZEZINSKI

A temática proposta para este Colóquio advém de estudos e pesquisas acerca de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, bem como das palestras proferidas em conferências municipais e intermunicipais preparatórias da Conferência Nacional de Educação/2014, combinados com a militância na Anfope em defesa da criação de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. A centralidade do Colóquio recai nas políticas de formação de profissionais da educação de caráter emergencial inauguradas pela Capes, em 2009, a instalação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente nos Estados da Federação e no Distrito Federal (FPAFD) com respaldo no Decreto n. 6.755, de 29/1/2009 que estabeleceu a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* e na luta da Anfope que acompanha *paripassu* a tramitação do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PL n. 8.035/2010, na Câmara dos Deputados e PLC n.103/2012, no Senado Federal), com vista, entre outras reivindicações, a criação do mencionado Subsistema articulado ao Sistema Nacional de Educação. O objetivo fundamental do Colóquio é estabelecer o diálogo com os delegados da CONAE/2014 no tocante às contradições, dilemas e desafios interpostos ao campo da formação de professores em face da implementação do Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, sustentado nos princípios da política nacional que rege os Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente (Cf. Art. 2º do Decreto n. 6.755/2009). Tem-se, ainda, o propósito de avaliar, junto com os participantes da CONAE/2014, a partir dos resultados da investigação de nível nacional denominada *Observatório da formação e valorização docente*: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério e realizada de 2009 a 2012, quais indicadores permitem reconhecer os FPAFD como espaços mediadores do regime de colaboração. Desse modo, o referencial teórico do Colóquio em tela ancora-se no arcabouço legal das políticas contemporâneas de formação de profissionais da educação e em estudos sobre o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, por intermédio de pro-

gramas e ações coordenados pela Capes da Educação Básica do Ministério da Educação. Destaca-se que o Decreto em pauta, entre outros aspectos, é consequência de estudos tanto da sociedade civil quanto política acerca da instituição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, proposto pelo MEC e de um diagnóstico feito pela Capes da Educação Básica da situação da formação docente em nível superior no País. Vários indicadores estatísticos e a estimativa para atender a demanda da educação básica, que seria provocada pela Emenda Constitucional n. 59/2009 (obrigatoriedade da educação básica pública e gratuita para a faixa etária de quatro a dezessete anos), apontavam a necessidade de professores formados em nível superior, para até 2014 ocuparem 651.175 postos de trabalho docente, requeridos pela escola básica dos estados da Federação e do Distrito Federal. Apesar de avanços no Programa de Formação Emergencial, a oferta dos cursos está atravessada por contradições que revelam a importância do desafio de instalar um Subsistema de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação que contemple a articulação entre formação inicial presencial e formação continuada ao longo da vida profissional docente, bem como a existência de condições dignas de trabalho e respeito aos planos de cargos e salários, com implementação do Piso Salarial Nacional.

O regime de colaboração implica "um federalismo cooperativo" em que as "atribuições" entre os entes federativos sejam descentralizadas e "as funções compartilhadas e articuladas", conforme assevera Cury (2011). Esse regime implica, portanto, um pacto federativo no campo das políticas educacionais, em que a descentralização de recursos financeiros, as atribuições e as ações devem suscitar a minimização das assimetrias regionais e a definição de mecanismos de controle social mais qualitativos e eficazes.

ROBERTO FRANKLIN DE LEÃO

Para a CNTE, o conceito de valorização dos profissionais das redes públicas escolares se pauta nos seguintes aspectos, indissociáveis, que os planos de educação (nacional, estadual, distrital e municipal) devem indicar aos sistemas de ensino:

1. Ingresso na carreira por concurso público de provas e títulos (art. 206, V da Constituição).
2. Implementação de carreira própria, unitária e atrativa para todos os profissionais da educação (professores e funcionários de escola), à luz da regulamentação de diretrizes nacionais de carreira, em debate no Congresso Nacional.
3. Agrupamento dos profissionais da educação na Secretaria responsável pela gestão educacional de todas as etapas e modalidades do nível básico.
4. Formação inicial e continuada à luz dos Decretos nº 6.755, de 2009 (magistério), e nº 7.415, de 2010 (funcionários), sob a responsabilidade do Poder Público, em caráter presencial (no caso da formação inicial) e garantida a todos/as os/as profissionais.
5. Remuneração condigna e, no mínimo, equivalente a outras profissões com mesmo nível de formação profissional.
6. Utilização do piso salarial profissional nacional do magistério como referência mínima para os vencimentos iniciais das carreiras docentes, em qualquer ente da federação, para os profissionais com formação Normal de nível médio.
7. Aplicação do piso nacional às jornadas de trabalho estabelecidas nos planos de carreira locais, e regulamentação imediata do piso para todos os profissionais da educação (art. 206, VIII, CF-88).
8. Observação do limite mínimo de hora-aula atividade (1/3) na composição da carga semanal de trabalho do/a professor/a e demais profissionais, estes últimos por meio de regulamentação própria.
9. Garantia das condições de trabalho (infraestrutura, projeto pedagógico, gestão democrática, prevenção às doenças laborais etc) a fim de possibilitar êxito às atividades profissionais dos educadores.
10. Adequação dos planos de carreira à Lei 11.301, que reconhece os profissionais com direito à aposentadoria especial do magistério.
11. Unificação da nomenclatura dos profissionais (nos planos de carreira) de acordo com as últimas normativas federais (Leis, Decretos, Portarias Ministeriais, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação).
12. Observação dos critérios mínimos para a valorização das carreiras docentes e dos demais profissionais da edu-

cação previstos nas Resoluções CNE/CEB nº 02, de 2009 e nº 05, de 2010 (limitador para contrato temporário – 10%; remuneração por nível de formação; evolução na carreira por tempo de serviço, por qualificação profissional e titulação e por avaliação (num contexto institucional, contínua e sem caráter punitivo; dentre outros critérios).

13. Aplicação dos percentuais mínimos constitucionais (art. 212 CF e art. 60 do ADCT/CF), à luz do art. 67, V da LDB, que prevê a administração das verbas da educação pelo respectivo órgão de gestão pública (Secretarias de Educação).

Colóquio 6.4 - Piso Salarial, Diretrizes Nacionais de Carreira, Desenvolvimento Profissional, Reconhecimento Social e Melhoria das Condições de Trabalho na Educação Escolar.

Ementa - Luta histórica por um piso nacional. Art. 206 da Constituição Federal. Leis nºs: 9394/96 – LDB - 11.494/2007 – FUNDEB - e 11.738/2008 - Piso. Resoluções CNE nº 2 e 5 de 2009, sobre Diretrizes Nacionais de Carreira do Magistério e dos funcionários de escola da Educação Básica Pública. A nova realidade da educação básica pública no Brasil e a necessidade de uma nova estrutura de carreira para o magistério. Adicional noturno. Aposentadoria diferenciada. A realidade do setor privado.

EDUARDO ROLIM DE OLIVEIRA

Em um Sistema Nacional de Educação, a articulação e o regime de colaboração dos entes federados são muito importantes. Assim sendo, no Eixo VI no tema Valorização dos professores, pretendo discutir as experiências bem sucedidas de carreira docente, com possibilidades de ascensão por titulação e desenvolvimento por processo de avaliação, que contemple os vários aspectos do trabalho docente e sua experiência.

Para tanto, discorrerei sobre a evolução de Carreira dos professores Federais, tanto de Magistério Superior, quanto do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, carreiras que são equiparadas, tanto na remuneração quanto na estrutura.

A construção da Carreira de EBTT pode ser encarada como modelo para as esferas municipais e estaduais, posto que dentre os mais de 30 mil professores de EBTT se encontram realidades semelhantes àquelas encontradas nos estados e municípios. No Ensino Federal, mesmo sem a obrigação constitucional da União, temos professores de ensino infantil, fundamental, médio e profissional. O desafio de construir uma carreira que contemple todas essas etapas educativas, em diversas realidades, e ainda tornar essa carreira equiparada à do Magistério Superior foi uma tarefa que se mostrou factível e mais que isso, criou condições para uma efetiva valorização de todos os professores, em todos os níveis.

Inicialmente será discutida uma estrutura de carreira, na qual deve-se valorizar o piso, com um posicionamento de ingresso que atraia profissionais competentes para qualificar as redes de ensino, contemplando a titulação e a experiência. Serão mostrados os problemas de vinculação de parcelas remuneratórias ao vencimento básico, com alternativas para esse problema, em busca de soluções justas e equânimes. A seguir, serão discutidos os parâmetros para o desenvolvimento na carreira, abordando tanto os processos de avaliação necessários, quanto as possibilidades de aceleração de promoção, tão importantes para estimular a qualificação.

Porém, tão importante quanto os aspectos acima é discutir os regimes de trabalho e as vantagens de um estímulo à dedicação exclusiva, com a criação de períodos de tempo laboral, destinados a atividades de preparação de aulas, pesquisa e extensão.

A formação continuada dos docentes, tem que ser um dos princípios de qualquer carreira docente, e isso tem que ser um parâmetro a ser considerado no desenvolvimento na carreira, e sem dúvida valorizado financeiramente também, inclusive como forma de estímulo ao constante aperfeiçoamento.

As experiências da Carreira de EBTT, com uma parce-

la remuneratória de retribuição por titulação e sobretudo o Reconhecimento de Saberes e Competências, que está sendo implantada - como uma alternativa de valorização da trabalho, em ambiente não necessariamente voltados à titulação acadêmica - serão apresentadas e propostas, como modelo que pode ser replicado em outras esferas.

Assim, como conclusão, será defendida a ideia de construção de uma diretriz nacional de carreira, que contemple os aspectos discutidos, evidentemente respeitando a autonomia constitucional dos entes federados, mas sempre no mesmo princípio de que os professores, independente da esfera ou do nível educativo, têm que ser igualmente valorizados e devem ter as mesmas oportunidades de crescimento profissional.

ANTÔNIO DE LISBOA AMÂNCIO VALE

A qualidade da educação pública é determinada por inúmeras variáveis sistêmicas, dentre as quais, a valorização profissional dos/as educadores/as. A Constituição Federal (art. 206, V, VIII e parágrafo único) elegeu a remuneração e a carreira de professores, especialistas e funcionários da educação como condição *sine qua non* para os sistemas de ensino promoverem a oferta escolar com qualidade e equidade. Mas isso ainda está longe de acontecer.

Atualmente, 57% dos municípios brasileiros não possuem planos de carreira do magistério e 15 estados da federação desprezam a carreira dos funcionários de escola (nos municípios a situação desses últimos profissionais é bem pior). Dos 26 estados, apenas quatro, além do Distrito Federal, cumpriram a lei do piso do magistério no ano de 2013, a qual concilia o vencimento inicial mínimo para as carreiras de magistério com a carga horária mínima de 1/3 destinada a atividades extraclasses, conforme dispõem o art. 67, V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Parecer CNE/CEB nº 18/12.

O objetivo da Lei 11.738, que regulou o piso do magistério, consiste em valorizar uma das categorias de menor prestígio profissional – ao menos em matéria remuneratória – a fim de superar um paradoxo histórico em nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que a população aponta o/a professor/a como elemento indispensável para a coesão social, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) revelam que esse profissional possui remuneração média 38% menor que a de outras categoriais com mesmo nível de escolaridade.

Não obstante as desigualdades regionais serem determinantes para o debate da equidade, não apenas na educação – razão pela qual urge a necessidade de reforma tributária que priorize, entre outras questões, a canalização dos investimentos públicos em áreas sociais –, fato é que os gestores públicos precisam comprometer-se, de imediato, com a qualidade da educação, cumprindo com suas obrigações básicas e previstas em lei.

Além do salário, da jornada única e integral e da carreira, a valorização dos profissionais da educação pressupõe a indissociabilidade das políticas públicas de formação inicial e continuada, de condições de trabalho e de cuidados com a saúde dos trabalhadores escolares, cada vez mais expostos às mudanças sociais que afetam a escola e que contribuem para doenças físicas e psíquicas como o burnout. Pesquisas feitas por sindicatos da categoria, a exemplo do Sinpro-DF e da Apeoesp-SP, mostram que a esmagadora maioria dos casos de licenças e de absenteísmo dos professores associa-se a doenças vinculadas à profissão.

Entre os desafios colocados para o Estado brasileiro, após a aprovação do piso do magistério e do reconhecimento dos funcionários como profissionais da educação (arts. 61, III e 62-A da LDB), estão a regulamentação, pelo Congresso Nacional, do piso salarial e das diretrizes nacionais para a carreira de todos os educadores (art. 206, VIII da CF), a fim de que os prazos da meta 18 do Plano Nacional de Educação sejam cumpridos e os profissionais da educação sejam efetivamente valorizados (social e profissionalmente) com o objetivo de contribuírem ainda mais para a melhoria qualidade da educação pública no país.

LÚCIA CAMINI

A proposta de valorização dos profissionais da educação no processo de construção do Sistema Nacional de Educação deve considerar a articulação entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho desses profissionais. O esforço empregado pelos entes federativos na reversão do quadro atual será insuficiente para atingir um padrão de qualidade efetivo em nosso país, caso qualquer um desses aspectos seja tratado de forma dissociada dos demais.

Desenvolvimento econômico e social sustentável não se efetiva sem investimento na educação de qualidade, nisso há consenso. Mas para que isso ocorra, a política de formação dos profissionais responsáveis deve ter qualidade teórica e articulação com a prática educativa. Remuneração e condições de trabalho equivalentes aos profissionais que apresentam o mesmo nível de escolaridade garantem a equiparação e o reconhecimento social necessário ao bom desempenho profissional. Esse é um desafio a ser enfrentado num país de dimensões territoriais marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Carreiras estruturadas na perspectiva da evolução e aperfeiçoamento contínuo contribuem para atração de bons profissionais, para o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional e para a valorização profissional. "É possível construir uma visão nacional de que o Piso Salarial seja reconhecido como um elemento para a superação das desigualdades (Vieira, 2012), mas será necessário fazer uma vinculação mais estreita entre Piso e planos de carreira (SASE 2013, p. 8).

A elaboração de Diretrizes Nacionais de Carreira contendo conceitos e definições objetivas que sirvam como parâmetros e orientação na elaboração ou readequação dos Planos de Carreira existentes pode contribuir para criação de carreiras atrativas, sustentáveis, motivadoras do bom desempenho profissional e assim assegurar o direito à educação com um padrão de qualidade desejável em todo o território nacional.

Destaca-se a importância da gestão democrática em todas as iniciativas relacionadas ao Piso salarial, Diretrizes Nacionais de Carreira, desenvolvimento profissional, reconhecimento social e melhoria das condições de trabalho na educação escolar**.** A oportunidade do debate na CONAE/2014 atende a uma reivindicação e aponta um caminho para a superação de uma dívida histórica mantida até o momento com os profissionais da educação

CARLOS EDUARDO SANCHES

Ao longo das três últimas décadas a desvalorização dos professores ficou ainda mais acentuada no Brasil. Os jovens que cursam o ensino médio procuram outras áreas porque não vislumbram atratividade no magistério. Quais são as causas deste cenário? Valorização está atrelada apenas às questões da remuneração? Até que ponto este processo de desvalorização afeta a qualidade da educação?

Inicialmente, é preciso superar o entendimento de que o magistério é uma missão, vocação, um sacerdócio. Magistério tem sim que ser compreendido como uma profissão da qual o país depende para avançar no seu processo de desenvolvimento e instrumento para garantir perspectivas melhores de vida a cada cidadão.

Paradoxalmente à realidade do processo de desvalorização é preciso reconhecer que nenhuma outra categoria conquistou tantos avanços na legislação como o magistério. Desde a Constituição Federal, passando por sucessivas legislações e concluindo com a vigência da lei 11.737/08 a carreira do magistério é a que mais previsões de valorização contém no conjunto do ordenamento jurídico. Inclusive, diferente de qualquer outra legislação sobre regramento de uma profissão no Brasil a lei do piso foi entendida pelo Supremo Tribunal Federal, quando julgou a relação de insconstitucionalidade motivada por cinco governadores, como um mecanismo de fomento à melhoria da qualidade da educação básica; e não como um salário mínimo para a classe ou um instrumento de proteção ao trabalhador professor.

Mas, se o magistério deve ser encarado como uma profissão e a legislação brasileira consagrou conquistas por que não há efetiva valorização do magistério? Um dado precisa ser compreendido é que nos últimos 25 anos o volume de professores cresceu em uma velocidade importante motivado pela escolarização. Acontece que o volume de recursos disponíveis às gestões municipais

e estaduais da educação não acompanhou este ritmo e, pelo contrário, o ente que mais arrecada – a União, é o que menos tem investido em educação pública.
Diante deste cenário há a necessidade de novas práticas de gestão na educação e a obrigatoriedade da reestruturação dos planos de carreira do magistério. A realidade atual mostra que a dificuldade não está no cumprimento da lei do piso, mas sim em atender às disposições da carreira do magistério que foram construídas para um outro tempo. Um momento anterior a esta nova realidade estrutural e legal.
É preciso boa vontade dos gestores, dos educadores e do movimento sindical. É imprescindível o respeito à legislação e o planejamento a longo prazo para assegurar condições adequadas de trabalho, salário inicial e perspectiva de carreira a todos aqueles que desempenham atividades de docência e de suporte pedagógico a esta. Porém, a educação não carece apenas de professores e os demais servidores da educação igualmente merecem respeito e valorização.

Colóquio 6.5 - A Formação dos Profissionais da Educação e a qualidade da educação a distância.

Ementa - Eficácia da educação a distância na formação inicial dos profissionais da educação. Conteúdos mínimos de formação para ingresso na carreira. Heterogeneidade regional, campo/cidade e aldeias. Qualidade da educação a distância na formação dos continuada dos profissionais da educação. Educação a distância pública e privada na formação dos professores. Certificação de professores e avaliação.

MARIA LUCIA CAVALLI NEDER

A Formação de Profissionais da Educação coloca-se como uma das metas mais importantes no contexto do Plano Nacional de Educação, principalmente em termos de se assegurar não só formação em nível superior a todos os professores da educação básica, mas também a formação em pós-graduação a 50% desses professores.
A formação e a capacitação de professores, ao lado de Plano de Carreira, Salário e Condições de Trabalho, são compreendidas como uma das garantias da obtenção de padrões de qualidade compatíveis com parâmetros internacionais e requerem ações de cooperação entre os ente federados, exigindo das instituições formadoras um protagonismo e responsabilidades no cumprimento das metas estabelecidas para os próximos 10 anos.
Duas dimensões devem sustentar a definição das políticas de formação e capacitação: uma de natureza quantitativa, a outra de natureza qualitativa.
A primeira dimensão nos traz o problema de como atingir, em 10 anos, os 2 (dois) milhões de professores existentes no sistema do ensino básico, considerando que, desse universo, quase 600 mil não possuem a formação inicial nas suas áreas de atuação. Também o questionamento de como garantir educação continuada para esse contingente docente e a formação em nível de pós-graduação a, aproximadamente, 1 (um) milhão de profissionais.
A segunda dimensão diz respeito à natureza da formação, na perspectiva de que o professor não é aquele profissional que apenas ensina em uma área específica de conhecimento, ele é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando das lutas políticas que se dão nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que ali se desenvolvem.
Ao se ter presente essas duas dimensões no delineamento das políticas de formação, a organização dos projetos de formação e capacitação precisam necessariamente ser concebidos também na modalidade a distância, além de uma reformulação paradigmática na concepção dos projetos de licenciatura, avançando-se de uma visão fragmentada para uma visão de totalidade dos saberes e fenômenos que dão sustentação ao fazer pedagógico.
A educação a distância deve ser compreendida como uma modalidade educativa que, por suas características e especificidades, pode possibilitar a mudança de paradigma nos processos de formação de professo-

res, sobretudo no que diz respeito à compreensão: da educação como um sistema aberto; do conhecimento como processo que se constrói em rede; da dimensão tempo/espaço escolar como construção subjetiva ; da necessidade da autonomia do estudante no processo da aprendizagem; da adoção do princípio da interlocução no processo de comunicação dos sujeitos da ação educativa. A EAD permite: ampliar o acesso ao ensino superior; um maior respeito à diversidade e ritmos/estilos próprios no processo de aprendizagem; o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para garantir a interlocução entre os sujeitos da/na ação educativa; uma maior e mais rápida socialização do conhecimento mediante a utilização de diferentes mídias.

LEDA SCHEIBE

O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação não podemos dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional. No que diz respeito à formação, destaca-se a necessidade de definir fundamentos, princípios e diretrizes, sua articulação com o exercício profissional; definir o que constitui a formação inicial e continuada; indicar as características do lócus e das instituições formadoras, a modalidade educativa ; e também a vinculação com os processos culturais mais amplos, os processos identitários, a tensão unidade e diversidade, dentre outros. Todos são indicativos da centralidade e disputas que marcam esta discussão no campo educacional.

Ressalta-se também que o Documento Referência da CONAE 2014 advoga a defesa por uma política nacional de formação e profissionalização dos profissionais da educação que reafirma a importância de uma sólida formação teórica e interdisciplinar em educação, a unidade entre teoria e prática, a centralidade do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador da formação. Destaca ainda a necessidade de considerar a gestão democrática, o compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais, e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora.

O crescimento da formação de professores na modalidade EaD ocorrido na última década causa preocupação. Na CONEB (2008) já fora aprovada decisão de que a formação inicial de professores deveria ser feita *preferencialmente* em cursos presenciais. Na I CONAE (2010), no entanto, tal indicação pareceu ainda frágil à maioria dos delegados, que decidiram por uma definição mais mandatória: a formação inicial *deverá ser presencial* e, somente excepcionalmente, na formação inicial de professores em situações em que a modalidade presencial não atinge a população. Há uma compreensão de que a formação indiscriminada desenvolvida a distância na qualificação dos profissionais para o magistério traz privações vinculadas à vivência universitária, comunitária e institucional que compõem um processo formativo com qualidade. Grupos organizados vinculados a programas de EaD, no entanto, tentam minimizar os obstáculos à realização de programas de formação em nível de graduação. Hoje cerca de um terço dos futuros professores no Brasil cursa graduação a distância, segundo dados do Censo do Ensino Superior 2010. Dentre 1,3 milhão de estudantes de cursos de formação de professores, mais de 400 mil estão inscritos em instituições de Educação a Distância. A formação de educadores responde por 55% dos cursos on-line oferecidos no país.

Pretende-se, no colóquio, discutir esta situação, problematizando-a frente à formação necessária para a valorização dos profissionais da educação cujo trabalho é essencial ao bom desenvolvimento da educação básica no País, levando em conta também as diferenças regionais e locais da nação brasileira.

GISELE MASSON

O Colóquio tem como objetivo enfocar a importância da docência como base comum da formação de qualquer profissional da educação. Além disso, abordará as leis e diretrizes que regulamentam a formação de professores, no Brasil, e a responsabilidade dos diferentes entes federados.

Consideramos a importante iniciativa do governo federal, em parceria com os entes federados, em resolver o problema emergencial da formação dos profes-

sores que atuam na Educação Básica, especialmente com a oferta de programas especiais em Instituições de Ensino Superior Públicas. Entretanto, destacamos que é necessária uma maior problematização sobre o caráter de excepcionalidade da formação inicial a distância, bem como uma análise, a partir de dados de pesquisa, sobre os impactos dessa formação na prática docente, de modo que seja possível analisar a qualidade da formação, nesta modalidade de ensino.

Outra questão importante que merece maior discussão é o número cada vez menor de jovens interessados em optar pela carreira do magistério, principalmente pelos baixos salários. A evasão nos cursos de Licenciatura é excessivamente alta em todo o país. Além da evasão durante os cursos de licenciatura, há uma desistência preocupante ao longo da carreira do magistério, pois há muitos professores formados que estão exercendo outros tipos de atividades, em áreas totalmente distintas de sua formação inicial.

Além disso, a ampla oferta de programas especiais para garantir a formação dos professores que atuam na Educação Básica não pode ser tomada de maneira desvinculada da valorização docente e das condições de trabalho. Por isso, enfatizamos que, embora exista uma tendência mundial em se realizar exames de certificação docente, consideramos que a sua adoção impõe uma ação regulatória do Estado que induz à culpabilidade do professor pela qualidade da educação.

O que buscamos evidenciar, com o debate, é a questão da relação entre formação, valorização e condições de trabalho dos professores, pois ao mesmo tempo em que as políticas educacionais apontam para a importância da formação em nível superior e a consequente valorização docente, não há políticas efetivas que resolvam o problema em médio prazo. Sem uma remuneração adequada, com boas condições de formação e de exercício da profissão, as políticas emergenciais acabam se tornando permanentes, na medida em que faltarão professores porque o problema da valorização persiste.

Por isso, enfatizamos que a garantia de planos de carreira atrativos e de boas condições de trabalho é imprescindível para que o professor tenha motivação para melhorar a sua formação e continuar na carreira do magistério.

Colóquio 6.6 - A Educação Básica e Superior e as Tecnologias de Informação e Comunicação e os Conteúdos Multimidiáticos.

Ementa - Interatividade em sala de aula na educação básica e superior nos setores público e privado. Perspectiva crítica da informação multimidiática. Reorganização curricular; relação espaço/tempo; qualificação da capacidade de intervenção social.

ANA ROSA PEIXOTO DE BRITO

A formação e valorização dos Profissionais da Educação, constitui um foco prioritário na luta dos movimentos de educadores, em especial da ANFOPE em prol de uma política que garanta sua formação inicial e continuada, bem como a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais, tendo as Universidades e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica.

Um dos grandes desafios no momento para a formação do profissional da educação, é a definição de uma proposta curricular alinhada com as Diretrizes Curriculares que atendam as novas demandas pedagógicas articuladas com as Tecnologias de Informação e Comunicação TICs e os Conteúdos Multimidiáticos que igualmente demandam uma ação docente que se articule com a nova forma de fazer acontecer o processo ensino aprendizagem, utilizando-se dos recursos tecnológicos, sem

perder de vista a realidade do espaço escolar.

O uso das TICs na educação é um tema que ainda não compõe os currículos dos cursos de licenciatura de forma sistemática. Entretanto entendemos a formação inicial e continuada como processo permanente de viabilização do ato formativo, sempre articulado as instituições de educação básica e superior. Desta feita, no contexto atual, dentre outras possibilidades, podemos recorrer aos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente nos Estados da Federação e no Distrito Federal (FPAFD) com respaldo no Decreto n. 6.755, de 29/1/2009 que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR no sentido de contemplarem em seus projetos formativos propostas que possibilitem a qualificação do educador na perspectiva de garantir referenciais de conhecimentos teóricos e práticos.

No Estado do Pará, a Secretaria de Educação com o referendo do Fórum e o apoio das cinco Instituições Públicas de Ensino Superior IPES, assina um convenio com a Fundação Carlos Chagas para execução de um Projeto para ¨Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Formação de Professores no Estado do Pará pelo PARFOR ¨, destinado aos professores das redes públicas de ensino estadual e municipais atuantes na educação básica. Trata-se de um incentivo para que eles desenvolvam estratégias de ensino -aprendizagem mediadas por tecnologias, com vista a incorporar o resultado dessas experiências nas ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas em que atuam. O Projeto fortalece o processo de formação docente e incentiva as instituições de ensino superior, que atuam como instituições formadoras, a desenvolverem estratégias pedagógicas com o uso de tecnologias de informação e comunicação, representando uma oportunidade para qualificar os profissionais da educação que necessitam da formação tecnológica no sentido de estarem aptos a dialogar com as novas tecnologias que auxiliem na melhoria da qualidade pedagógica no ato de ensinar. Estão em execução 16 (dezesseis) subprojetos com o acompanhamento de três pesquisadores A, os resultados em processo, tem demonstrado que a utilização da tecnologia na formação de professores enfatiza as potencialidades das TIC's no processo do ensino e da aprendizagem. As experiências desenvolvidas pelos professores-formadores das IPES com os alunos em formação pelo PARFOR constitui uma importante estratégia para estimular educadores a resignificarem suas práticas, num trabalho pedagógico que orienta os alunos a utilizarem a tecnologia de forma educativa, solidária, colaborativa, crítica, saudável, a partir de critérios e parâmetros previamente construídos. A natureza de cada projeto nos chama atenção para a diversidade de conhecimentos em diferentes áreas de formação docente. Assim, constatamos propostas que estão sendo desenvolvidas atendendo a formação em literatura, música, educação física, artes, geografia, física, química, matemática, ciências naturais e computação, dentre outros que se articulam numa visai interdisciplinar. Outra função estratégica do projeto é alcançar professores-alunos de municípios e comunidades distantes dos grandes centros urbanos e que, por esse contexto, são naturalmente desfavorecidos de acesso a recursos tecnológicos no meio educacional.

ORDÁLIA ALVES ALMEIDA

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo ordenamento jurídico para o Estado Brasileiro, estabeleceu autonomia relativa para Estados e Municípios, ao mesmo tempo, asseverou que a Educação é direito público subjetivo de todos os cidadãos brasileiros (art. 205). Direito que se efetiva e deve ser compreendido no conjunto das políticas públicas da Educação Básica e Superior, delineadas e desenvolvidas de forma compartilhada pelas três esferas políticas de poder (União, Estado e Municípios). Neste contexto, cabe-nos a responsabilidade de criar circunstâncias reflexivas e de ação, pautadas em princípios de emancipação humana, que resultam na aprovação de um Plano Nacional de Educação, que garanta, efetivamente, a todo ser humano, o exercício do seu direito à educação. Este colóquio pressupõe fomentar uma discussão que compreenda o acesso, a permanência e a qualidade da educação como premissas básicas para mudança estrutural da sociedade brasileira, que se consolida como condição determinante para inclusão e democratização das oportunidades no Brasil. Nesse viés, torna-se

imperativo realizar reflexões sobre o processo de formação dos profissionais da educação, que atuam na Educação Básica e Educação Superior, mediado pelas tecnologias da informação e comunicação e pelos conteúdos multimidiáticos, compreendendo-o como imprescindível à consolidação da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A demanda pelo reconhecimento da produção do conhecimento como processo histórico implica em inserir na discussão, sobre formação dos profissionais da educação, como se consolidam as bases materiais do trabalho docente, de que modo às tecnologias da informação e comunicação, enquanto processos de globalização, transformam a vida das pessoas e impactam seus processos formativos. "Na leitura do Documento-Referência da CONAE, nota-se a presença da discussão sobre os critérios de desenvolvimento de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação. Faz parte da implantação de tal política promover espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, que vicejam das mais variadas formas e que engendram alterações substanciais tanto em relação às características dos processos formativos dos profissionais da educação, quanto ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem" (ZUIN, 2010, p. 967). No entanto, não se pode perder de vista que o Plano Nacional de Educação deve considerar que essa política pressupõe garantir a todos os profissionais da educação, que atuam na Educação Básica (Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio) e na Educação Superior, uma formação crítica e consciente sobre as tecnologias da informação e comunicação, isso porque "a tecnologia não mais pode ser definida como uma somatória de novas técnicas operacionais, mas sim como uma espécie de *modus vivendi*, como um processo social que determina as reconfigurações identitárias dos indivíduos" (ZUIN, 2010, p.967), reconfigurações curriculares e das práticas educativas, que promovam diferentes interpretações da realidade vivida, e o reconhecimento das diversas identidades culturais.

Colóquio 6.7 - Política Nacional de Formação: Articulação entre Ministério da Educação, Sistemas de Ensino e Instituições Públicas de Educação Básica e Superior.

Ementa - Diretrizes mínimas da política nacional de formação. Definição de responsabilidades dos entes federados e seus sistemas de ensino e das instituições públicas de formação na definição e execução da política nacional de formação. Papel da escola na política nacional de formação. Relação entre cursos oferecidos e demandas apresentadas pelos profissionais da educação. Processos de ingresso e permanência nos cursos de formação continuada. Função do Fórum Estadual permanente de formação de docentes.

YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE

Parece que cada vez fica mais clara a necessidade de compreensão de que os conhecimentos educacionais não estão em um só local e não devem ser unidirecionados. Há um saber e uma prática na escola pública, construída no desafio do enfrentamento do processo de ensino-aprendizagem e do reconhecimento da realidade cotidiana da escola pública que precisa vir à tona. Os fundamentos científicos, tecnológicos frutos de muita pesquisa e estudos da academia são fundamentais, mas precisam vincular-se à dinâmica das escolas públicas onde estão os estudantes com suas realidades dispares, trazendo questões diárias para serem absorvidas e trabalhadas pelos professores.

O modelo mais adotado e indicado pelo MEC para a formação continuada segue uma tendência de aproximação da prática pedagógica da escola, com formação de grupos de estudo e orientações esporádicas e contínuas que auxiliem a ação-reflexão-ação. A possibilidade de ensinar, refletir, aprender, reaprender, refazer e tornar a ensinar tem-se apresentado como mais efetiva nas transformações da prática. Compreender o professor como um sujeito epistêmico,

que não só transmite conhecimentos, mas reflete sobre os conhecimentos e constrói e reelabora saberes, a partir da prática vivenciada com seus estudantes, agrega um valor à atividade docente e provoca avanços substantivos no processo formativo.

Em sua maioria, nos Programas de formação continuada do MEC, os cursos são ofertados pelas Universidades Federais, com alguma participação também dos Institutos Federais e Universidades Estaduais e algumas poucas Universidades Confessionais, Comunitárias e Municipais com históricos de formação de professores. As propostas transitam entre cursos presenciais e a distância, em diferentes ofertas de carga horária e nível (extensão, aperfeiçoamento e especialização). As propostas seguem políticas indutivas do próprio MEC ou de demandas das redes de ensino e das Universidades. A variedade nas ofertas se dá, basicamente, pela relação particular entre as instituições formadoras e a demanda das redes de ensino, que divergem muito em suas demandas.

Importante afirmar que há duas questões nas discussões de formação que não podem sair da pauta: a garantia de recursos para se efetivar vários enfrentamentos para uma educação de qualidade e a valorização dos Profissionais da Educação, a qual passa por muitos aspectos como: carreira, piso salarial, condições de trabalho e formação.

É necessário igualmente intensificar a articulação da relação entre a formação inicial dos professores, nos diversos e pulverizados cursos de Licenciatura, com a dinâmica das escolas de educação básica e suas diretrizes curriculares. Paralelamente, e de forma integrada, promover a discussão da educação nacional que implica em estabelecer os direitos à aprendizagem para todos e a formação de profissionais necessários ao sistema educacional com toda a sua diversidade. O modelo elitista e seletivo do passado não serve mais à educação. É necessário repensar e refazer o projeto superado de formação dos profissionais da educação que se tem, para um novo tempo que evidencia uma escola para todos, que precisa vencer os desafios da sociedade contemporânea e garantir o acesso, permanência e qualidade no processo formativo.

HELENA C. LOPES DE FREITAS

A premiação, nova forma de regulação do trabalho docente, imprime a lógica das competências e da responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso do desempenho dos estudantes, produzindo o afastamento dos professores de sua classe profissional enquanto coletivo, e, em consequência, das suas organizações. A lógica da premiação individual vem sendo implementada em diferentes países em decorrência da retirada do poder público do financiamento adequado da educação pública, quando se mostra inviável a justa remuneração do trabalho de todos os professores. A perspectiva de uma politica de valorização profissional dos professores na qual avaliação de desempenho docente tem o caráter progressista, vincula-se de forma indissolúvel e articulada à avaliação institucional das escolas, dos sistemas e do desempenho dos estudantes, buscando superar a lógica da responsabilização hoje predominante nas políticas educativas.

MÁRCIA ÂNGELA AGUIAR

Reconhecidamente, a ausência de um efetivo Sistema Nacional de Educação tem sido apontada como um dos principais fatores que dificultam e impedem a concretização de políticas de valorização dos profissionais da educação nos diversos níveis e modalidades da educação, fato que se agrava com a crescente complexidade das ações educativas e pedagógicas, decorrentes dos avanços científico-tecnológicos observados em todas as esferas da sociedade.

A implementação de políticas de valorização desses profissionais requer, sobretudo, a efetiva articulação entre Ministério da Educação, sistemas de ensino e Instituições públicas de Educação Básica e Superior, muitas vezes dificultada por fatores relacionados à fragilidade do regime de colaboração entre os entes federados , como também, pela ausência de projetos educacionais que traduzam princípios e valores aceitos por todos os envolvidos com a tarefa educativa.

Assim, constitui um grande desafio para a CONAE 2014 ampliar o debate sobre os objetivos, metas e ações prioritárias para o equacionamento dos problemas e gargalos educacionais, em especial no tocante à valorização dos profissionais da educação, buscando criar e aperfeiçoar mecanismos institucionais que possam ser adotados pelas diferentes instâncias de governo e acompanhados e avaliados pela sociedade civil.

O exame dos processos de valorização dos profissionais da educação em curso no país constitui, por conseguinte, uma etapa necessária para a construção coletiva de novas definições e aperfeiçoamentos de programas, projetos e ações tendo como norte os princípios e valores referendados no debate social e educacional a respeito da criação e consolidação do Sistema Nacional de Educação, do Plano Nacional de Educação e de novos marcos legais que tracem novos caminhos para a relação de cooperação e colaboração entre os entes federados e para a afirmação de políticas de Estado.

Colóquio 6.8 - Políticas de Prevenção e de Atendimento à Saúde dos Trabalhadores em Educação.

Ementa - Doenças decorrentes do exercício da docência e do trabalho escolar. Políticas de prevenção e atendimento. Atendimento psicopedagógico aos trabalhadores em educação. Pesquisas e análise das condições de trabalho. Influências dos baixos salários e a intensificação do trabalho na vida profissional e particular dos profissionais da educação. O tempo dedicado ao trabalho dentro e fora da escola. As influências da prática de esportes e momentos de lazer na saúde dos profissionais da educação. Consequências da readaptação de funções.

MARIA ANTONIETA TRINDADE GOMES GALVÃO

Condições de Saúde dos Trabalhadores em Educação

No período recente, o debate relacionado à saúde dos trabalhadores em educação vem ganhando corpo no movimento sindical. E o interesse pelo tema é motivado pelo crescente número de trabalhadores afastados da atividade laboral, em decorrência de graves problemas de saúde.

Pesquisas realizadas em diversos estados da federação apontam, entre os diagnósticos que resultaram nas licenças médicas, o crescimento dos casos relacionados a transtornos mentais.

Seria uma realidade previsível?

Algo inerente ao exercício profissional, assim como seriam os casos de transtorno de voz, ou de doenças musculoesqueléticas?

Ao contrário das avaliações que responsabilizam o trabalhador pelo seu próprio adoecimento, o que constatamos é que a precarização do trabalho no sistema capitalista tem vitimado diversas categorias profissionais, inclusive professores e funcionários de escola.

A ausência da valorização profissional, resultando na adesão cada vez maior à dupla jornada, gerando um quadro de exaustão física e emocional, as péssimas condições de trabalho e a adoção de mecanismo de gestão pelos Sistemas de Ensino que perseguem a produtividade, a eficiência e estimulam a concorrência no ambiente escolar, têm provocado a superlotação das perícias médicas estaduais em funcionamento no país. Para enfrentar o problema, os governos passaram a adotar medidas mais rígidas para a concessão do afastamento. Questionam a veracidade de laudos médicos, o que, no mínimo, é um profundo desrespeito ao profissional da saúde, reduzem o período do afastamento e criam inúmeras restrições à renovação de licenças já concedidas.

A readaptação funcional, mecanismo utilizado na maioria dos casos em que professores não conseguem exercer a docência, funciona, na maioria das vezes, como fator de agravamento dos quadros de transtorno mental, em razão da ausência de políticas que busquem adequar o individuo à nova função a ser exercida no ambiente escolar. Há casos ainda em que a penalização pelo adoecimento resulta na perda do direito a determinadas vantagens salariais e a exclusão do professor readaptado do grupo beneficiado pela aposentadoria especial.

Diante desse quadro, torna-se imprescindível introduzir esse debate junto aos gestores públicos, e nos vários espaços que pretendem aprofundar políticas públicas que conduzam a transformação da realidade educacional brasileira.

É um desafio para o movimento sindical, para o conjunto dos trabalhadores em educação, e para todos aqueles que perseguem a justiça social.

LUIZ GAMBIM

A relação entre a saúde e as condições de trabalho nas instituições de ensino ocupa, hoje, lugar de preocupação crescente para todos aqueles que atuam tanto nos organismos de educação quanto nos organismos que cuidam da saúde do trabalhador. Assim, conhecer e compreender a realidade de trabalho de professores e de trabalhadores técnicos e administrativos da educação, seus reflexos na qualidade de vida, na saúde e no modo de adoecimento desses profissionais é fundamental para pensarmos em um amanhã mais promissor, alicerçado na qualidade de vida - elemento essencial no exercício profissional.

Pensar saúde tendo como foco somente o indivíduo, mesmo que seja neste que se manifesta o problema, é limitar ao individuo a solução de algo que não se encerra nele, mas sim nas relações dele com o meio, particularmente com o ambiente de trabalho onde ele desenvolve suas atividades profissionais. Nosso foco, neste trabalho, atém-se ao setor privado do ensino, por sermos deste meio e por desenvolvermos pesquisas que alarmam a muitos, mas que, para quem atua na educação privada, nada mais prova do aquilo que, empiricamente, percebemos no dia da dia da atividade sindical. Pesquisas comprovam que cada vez mais professores e trabalhadores administrativos trabalham com dor e, com o trabalho, seus problemas de saúde agravam-se, comprometendo o desempenho profissional e a própria qualidade de vida. Na realidade dos professores, destacam-se, como geradores de agravos na saúde física e mental, as longas jornadas de trabalho, o excesso de atividades extraclasse, a pressão de chefias, o assedio moral, a violência de pais e de alunos. A própria Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera o trabalho docente como uma profissão de risco e, atualmente, uma das mais estressantes.

Na realidade dos trabalhadores administrativos, destaca-se uma categoria que, além das doenças físicas e de problemas emocionais, eles se automedicam, têm dificuldades para dormir, extremamente pressionados por chefias e alunos. Esses trabalhadores sofrem diversos tipos de assédios e manifestações de violência, mas mantêm-se no trabalho, mesmo que doentes, pela ameaça do desemprego.

Pensar a saúde dos trabalhadores em educação passa, necessariamente, por lutar por melhores condições de trabalho, por uma jornada de trabalho mais justa, por uma reorganização dos locais e das rotinas de trabalho, pelo direito ao descanso e pelo respeito ao trabalhador (a) nas relações e no ordenamento do trabalho.

Colóquio 6.9 – Pacto Federativo e Piso Salarial Nacional dos Professores da Educação Básica: desafios e perspectivas.

Ementa - O papel da União frente aos desafios de estados e municípios no cumprimento da Lei do Piso e o papel subsidiário da União. O impacto dos profissionais aposentados para o cumprimento da Lei do Piso. Diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais do magistério, compartilhadas em pacto federativo. Articulação dos entres federados para garantida da correção anual do piso salarial do magistério e a necessidade de permanente crescimento real na carreira. Impacto da aplicação de, 1/3 de hora/atividade na valorização dos professores e a necessidade de melhoria da qualidade do ensino. O PSPN para os profissionais da educação, conforme o artigo 206 da CF. A remuneração em uma carreira com dedicação exclusiva.

FÁTIMA BEZERRA

A Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010, constituiu-se um marco referencial para estruturação de um projeto capaz de responder as demandas urgentes da educação brasileira, que requer uma educação gratuita, pública, democrática e de qualidade social.

As resoluções (CONAE), o Projeto de Lei 8.035/2010, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), as 2.906 emendas apresentadas à Comissão Especial designada para análise da proposta na Câmara dos Deputados, são expressões materiais da capacidade que temos para enfrentar os problemas que desafiam o desenvolvimento da educação no Brasil.

O PNE, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela presidenta Dilma em 26/05/2014, foi objeto de intenso debate em seminários, audiências públicas e diversos eventos realizados no País. Nosso mandato, sensibilizado com as demandas apresentadas por diversas instituições e entidades, acolheu a grande maioria das propostas apresentadas (532 emendas). Assim, procuramos fazer com que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes),a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e demais entidades que formam a Campanha Nacional pelo Direito à Educação tivessem participação direta no texto do PNE.

O PNE contém um conjunto de metas que versam sobre universalização e ampliação do atendimento escolar, gestão democrática, valorização dos profissionais em educação básica e superior, financiamento, entre outros pontos, que orientarão as políticas publicas da Educação nos próximos dez anos.

Sabemos que não basta apenas ampliar o acesso a Educação. É necessário adotar medidas que assegurem a qualidade do ensino para todos. Crianças, jovens e adultos que ingressem na escola deverão ter garantido o direito a uma boa aprendizagem. Uma das ferramentas extremamente necessárias para que isso ocorra de fato é a valorização dos profissionais da educação. Essa luta remonta ao tempo do Império.

Avaliamos que houve avanços significativos como, por exemplo, a aprovação e implementação do FUNDEB e do Piso Salarial Profissional Nacional, um marco para a valorização salarial e profissional do magistério que entra em cena como um dos elementos essenciais na melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. No entanto, a realidade das nossas escolas é dramática, seja pela falta de professores (registramos um déficit de 200 mil profissionais em disciplinas como física e química), seja pelas condições precárias de trabalho ou mesmo pela estrutura física inadequada.

Não temos dúvidas de que a raiz desse problema está na precarização e na desvalorização do papel do professor, explicitada nos baixos salários, ausência ou negação dos planos de carreira, formação deficitária, etc. O que aconteceu com a Lei 11.738/08 (Piso Salarial Nacional) é um exemplo de descaso com os profissionais da Educação Básica. Aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, em seguida foi contestada por cinco governadores no Supremo Tribunal Federal, Depois da árdua luta, conseguimos ganhar naquela Corte, mas o fato é que, segundo a CNTE, a Lei do Piso está sendo descumprida por muitos gestores, tanto no âmbito estadual quanto no municipal, Isso é inaceitável.

Não há como elevar o nível de qualidade da educação básica sem valorizar os profissionais da educação, sem tornar a carreira do magistério público da educação básica atrativa aos jovens educadores formados nas universidades brasileiras. A carreira do magistério não pode mais se confundir com sacrifício. Foi preciso muito empenho para aprovar um PNE que assegure uma política pública da valorização dos profissionais da educação com bons salários, carreira atrativa e formação inicial e continuada consistentes. Estou convencida de que aprovamos um texto capaz de representar a mais justa adequação entre os anseios da nação e a capacidade de financiamento do estado brasileiro. É imprescindível assegurar os 10% do PIB ao longo da vigência do plano, além da aplicação da lei que assegura a destinação de 75% do total de recursos dos royalties de petróleo extraídos do pré e pós-sal para investimentos em educação. Essa foi mais uma atitude corajosa da nossa presidenta Dilma. E na condição de coordenadora do Núcleo de Educação da bancada do PT na Câmara, registro aqui o empenho da nossa bancada. Esse será certamente um dos maiores legados que o governo Democrático e popular deixará para gerações futuras, para a construção de uma nação justa, solidária e soberana.

Além do financiamento, o plano assegura a formação, remuneração e carreira dos professores, consideradas questões centrais para cumprimento das demais metas. Dentre as metas do PNE que tratam da valorização do magistério estão: a garantia de todos os professores da educação básica possuírem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam; a formação de cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e a formação continuada de todos que atuam em sua área; equiparar rendimento médio do profissional do magistério aos demais com escolaridade equivalente; assegurar, no prazo de dois anos, planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. Das 20 metas do plano destaco a meta 17 que propõe equiparar o valor do piso salarial do professor da educação básica ao valor médio do piso dos demais profissionais com formação equivalente. Como professora tendo orgulho de ter apresentado uma emenda a essa meta que no texto anterior tratava de aproximação em vez de equiparação.

A valorização dos profissionais da educação requer políticas públicas que associem formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional. Nesse contexto, os governos e sistemas públicos são chamados a estabelecer mecanismos que assegurem o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, a efetivação dos planos de Carreira, Cargo e Remuneração e condições de trabalho. São desafiados ainda a por em prática as metas que tratam da formação inicial e continuada e do Custo Aluno Qualidade. O Custo Aluno Qualidade é a referência para que se alcance a qualidade social da educação e a valorização de seus profissionais.

Tenho a convicção de que a aprovação do PNE fez valer o sonho e a luta de Paulo Freire, Anísio Teixeira, Flarestan Fernandes, bem como de muitos e muitas que lutaram e lutam incansavelmente por um Brasil alfabetizado, inclusivo e generoso. O grande desafio é a implementação do plano como política de estado, garantindo a continuidade da execução e avaliação de suas metas frente às alternâncias governamentais. Para efetivação do PNE faz-se necessário consolidar o Sistema Nacional de Educação, visando aprofundar as políticas de colaboração e cooperação entre os entes federados na perspectiva de assegurar o cumprimento das metas, seja quanto à valorização dos profissionais, financiamento, universalização do acesso, gestão democrática, entre outras.

Em face disso, declaro minha confiança, meu otimismo e minha crença de que aprovamos um plano decenal à altura das demandas da sociedade brasileira nessa quadra histórica. Esse é um desafio a ser assumido por toda sociedade. Afinal,é o projeto de nação que está em jogo. Uma nação que se pretende generosa, com democracia, liberdade, cidadania, emprego, distribuição de renda e inclusão social tem que reconhecer o caráter estratégico da Educação como um direito universal.

Pensar o Brasil como Nação vai exigir melhor distribuição das riquezas produzidas de modo a atender a todas as regiões na perspectiva de reduzir as desigualdades.

ANTÔNIO LAMBERTUCCI

A necessidade da criação de um Sistema Nacional de Educação vem se consolidando na medida em que a preocupação com a equidade educacional ganha a consciência de parcelas maiores da sociedade brasileira, dos movimentos sociais e dos gestores públicos. São inegáveis os significativos avanços econômicos, sociais e educacionais do país, contudo, esses avanços ocorrem de forma desequilibrada entre os entes federativos. A expansão da escolarização obrigatória, a criação do FUNDEB e a institucionalização do Piso e a obrigatoriedade dos planos de carreira para os profissionais da educação são alguns desses avanços que ainda esbarram nos desiguais contextos no desenvolvimento regional e local.

O Federalismo brasileiro se constituiu em um processo de resistência à centralização do poder pelos governos centrais. A autonomia a ser conquistada pelas populações locais se colocava como uma importante forma de se relacionar com mais proximidade do Estado e assim influir nas decisões dos gestores. O modelo federativo instituído pela CF de 1988 veio para dar mais autonomia sem se preocupar em criar identidade nacional, a ponto de levar o município à condição de ente federativo autônomo, o que é inédito entre as federações (Abrúcio, 2010).

Das lacunas abertas por essa autonomia incontida,

surgem vários problemas nas políticas públicas tais como descontinuidade, fragmentação de Programas, ausência de padrões de qualidade, ineficiência de órgãos gestores e insuficiência de recursos.

Dispositivos legais nacionais têm sido fundamentais para se possibilitar a existência de procedimentos comuns em todo território do país assegurando alguma uniformidade nacional como, por exemplo, a Lei 11.738/2008 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério e, no mínimo, um terço de horas-atividade.

Não haverá melhorias gerais da qualidade da educação sem que haja uma forte valorização dos profissionais do magistério. A base para essa valorização passa necessariamente pelo cumprimento do Piso, da jornada de trabalho, da carreira e das condições de trabalho.

O advento da Lei do Piso trouxe uma nova realidade para a gestão da educação nacional exigindo grandes mudanças na concepção da remuneração dos profissionais e nos necessários ajustes para viabilizar essa remuneração: tais como novos parâmetros de carreira e de remuneração, relação de número de alunos por professor, alocação de pessoal, investimentos obrigatórios em educação e uso apropriado dos recursos do FUNDEB.

É um momento de desafios e oportunidades para a educação pública brasileira. Talvez não tenha havido um cenário mais favorável à valorização dos profissionais da educação, que é um consenso nacional, mas que sem acréscimo de recursos não acontecerá. Se por um lado a educação contará com recursos do petróleo, por outro o destino desses recursos, no âmbito da educação, ainda não está definido. Mas mesmo com mais recursos não há garantias de que os recursos serão canalizados para valorizar os profissionais sem que haja uma arrumação na gestão educacional e tributária.

KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA

A proposta para exposição no colóquio é discutir um dos principais elementos para a real efetivação do Piso Salarial Nacional dos Professores da Educação Básica, diante dos quais é preciso instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE). Situa, assim, as questões da profissionalidade e profissionalização docente, os dados atuais sobre a remuneração dos professores da educação básica no Brasil, o marco legal e a questão do federalismo ressaltando as assimetrias no campo educacional e necessidade da revisão do pacto federativo, sob a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e a coordenação federativa. Ao final, ressalta a necessidade de instituir o SNE junto aos demais sistemas de ensino, como base para a garantia ao direito à educação básica e sua democratização.

Se o objetivo de qualquer profissão é desempenhar com rigor e vigor seu papel, um dos aspectos para a valorização e sobrevivência na e da profissão tende a ser a motivação e a recompensa do seu trabalho. Esse se refere a aspectos de objetivação e subjetivação, ou seja, a realização e o reconhecimento estão permeados pela afetividade, valorização e também pela condição material de subsistência que a profissão permite. O trabalho docente tem critérios com singular preciosidade: não acontece apenas dentro de sala de aula, mas prevê tempo e esforço físico e mental para a preparação das aulas (e por isso há tempo previsto para tais atividades na carga horária da maioria dos professores); envolve pessoas que muitas vezes, sem entender a importância desse trabalho, acabam tratando de maneira inadequada o trabalho desenvolvido; exige uma formação anterior, não apenas nas áreas do conhecimento a ser ministradas, mas também em como ministrar aulas, como maximizar o tempo e o aprendizado dentro de sala de aula, entre outros tantos conhecimentos necessários para fazer desenvolver um indivíduo.

Considerando a educação como direito, torna-se necessário discutir o financiamento público para uma educação laica, gratuita e pública, principalmente no que se refere ao investimento na qualidade dos salários é que abordamos a necessidade de construir um Sistema Nacional de Educação. Dessa feita, ainda que a Constituição Federal estabeleça competências aos entes federativos e que cada um cumpra com seu dever constitucionalmente atribuído, se a função do Estado é a garantia do direito, especificamente de um piso salarial nacional para os professores da educação básica, sua organização não deve partir da lógica do

mero cumprimento de atribuições (dever), e sim da efetivação do direito. Isso exige ações coordenadas, cooperativas e colaborativas cujo fim último seja a resposta a uma demanda social concreta, que considere as diversidades e supere os conflitos de forma dialógica. Isso implica em gestão de dois tipos: participativa do ponto de vista social e colegiada do ponto de vista da relação federativa.

HELENO MANOEL GOMES DE ARAÚJO FILHO

Os desafios que temos de enfrentar para garantir a implementação das políticas de valorização dos profissionais da educação são enormes, mas, com vontade política, mais investimentos na educação e mobilização permanente da população é possível superá-los. Temos que avançar na distribuição das responsabilidades dos entes federados com relação a aplicação do piso salarial profissional nacional para o conjunto dos profissionais da educação, como determina a Constituição Federal; na aprovação do projeto de lei sobre as diretrizes de carreira para os profissionais da educação, que tramita na Câmara dos Deputados desde 2003; do cumprimento integral do artigo 71 da LDB, pois, não é admissível que recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino continue sendo utilizados para pagamento das folhas salariais das aposentadorias e pensões; garantir o direito à educação com qualidade social implica avançar na dedicação exclusiva dos professores a uma única escola, com apenas um único vínculo empregatício, em uma jornada integral, onde metade do tempo deverá ser dedicado a interação direta com os educandos e a outra metade aos trabalhos de organização pedagógica, integração com a comunidade escolar e local e na contribuição dos processos administrativos e de gestão financeira da unidade de ensino, visando conquistar a ampla participação de todos e todas na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da Escola.

EIXO VII - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO, GESTÃO, TRANSPARÊNCIA E CONTROLE SOCIAL DOS RECURSOS.

Colóquio 7.1 - Gestão e Financiamento da Educação, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração: papel dos entes federados, distribuição e gestão dos recursos federativos.

Ementa - Distribuição federativa dos recursos arrecadados pelo Estado Nacional brasileiro. Financiamento das políticas sociais e financiamento da política de educação. Responsabilidade, papel, função e limites da União na indução e coordenação das políticas educacionais. Regulamentação da cooperação federativa (parágrafo único do Art. 23 da CF/1998) e do Regime de Colaboração (Art. 211 da CF/88). Limites e possibilidades do Plano Nacional de Educação como articulador do Sistema Nacional de Educação e indutor da coordenação federativa (Art. 214 da CF/88). PDE, PAR, PDDE, Proinfância, PNLD, Pronatec, Brasil Carinhoso, programas de alimentação e transporte escolar e demais programas federais: limites, desafios e possibilidades do atual modelo de interação federativa.

LUIZ DE SOUZA JÚNIOR PINTO DA LUZ

O debate central da Conferência dar-se-á em torno do regime de colaboração e financiamento adequado para suprir as demandas por um ensino de qualidade. Para tanto, é preciso evitar, de um lado, tendências de minimização da ação do Estado e, de outro, a perda de autonomia dos entes subnacionais. Isso requer um novo pacto federativo com a instituição de um regime de colaboração efetivo com justa distribuição de poder, autonomia e recursos. A repartição de recursos nesse novo modelo teria como base num velho ideário (de 1875): *de cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades.*

Mas não se pode desconhecer o papel central da União na indução da qualidade da educação, visto ser o ente mais forte do ponto de vista da arrecadação de impostos e que deve ter maior peso da distribuição dos recursos da educação. A União deve coordenar a execução de acordos, seja no nível do pacto federativo (leis e diretrizes nacionais), seja no nível da *concertação* de formas de colaboração específicas. Mas é importante reafirmar a necessidade de autonomia dos estados e municípios para a gestão dos seus sistemas visto que estados e municípios têm responsabilidades definidas constitucionalmente. Ademais, é preciso reconhecer as desigualdades históricas envolvendo estados, municípios e regiões brasileiras e a enorme dependência de grande parte desses entes subnacionais de transferências voluntárias e não voluntárias de recursos do governo central.

A afirmação de um Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) não pode perder de vista os insumos necessários para uma educação de qualidade. Na atualidade, o valor por aluno investido no Brasil, a depender da etapa analisada, fica em 3º ou 4º lugar dentre os piores classificados no universo de 34 países analisados pela OCDE. Em paralelo, o Brasil também ostenta resultados fracos em avaliações internacionais, a exemplo do PISA. A correção dos valores para se atingir o CAQ implica em aumento do aporte de verbas da União para algo em torno de 46,4 bilhões de reais, o que significa praticamente quintuplicar sua complementação no Fundeb. O relatório do PNE aprovado na CCJ do Senado Federal caminha em sentido contrário ao excluir a estratégia 20.8 que visa garantir a complementação de recursos financeiros da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios quando não conseguirem atingir o valor do CAQ.

A capacidade de mobilização da sociedade civil será decisiva para o futuro do PNE. Em um país cujo modelo político é do *presidencialismo de coalizão*, não é desnecessário lembrar que retrocessos estão sempre á espreita, ainda mais se não estivermos minimamente unidos pela causa da educação.

RODOLFO JOAQUIM PINTO

A Constituição Federal, no seu artigo 211, estabelece que os Entes Federados organizarão os seus sistemas de ensino em regime de colaboração, e o art. 214 re-

mete ao Plano Nacional de Educação - PNE, de duração decenal, o objetivo de articular o sistema nacional de educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nos seus artigos 8, 9, 10 e 11, trata dos Sistemas de Ensino e da sua articulação, sempre em regime de colaboração. O êxito do PNE dependerá da fixação de metas que garantam a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, mas a sua consecução demanda o adequado financiamento. Atualmente, a União é responsável por aproximadamente 20% dos recursos destinados à educação, cabendo aos Estados 41% e 39% aos municípios. O total dos recursos públicos aplicados hoje alcança 6,1 % do PIB. O crescimento dos investimentos públicos em educação concorre com as demandas das outras áreas sociais, especialmente, a saúde, a assistência social e previdência, além da infraestrutura.

Embora a União seja o Ente Federado que menos invista em educação, o seu poder indutor de políticas públicas é grande, pois, partes desses recursos estão desvinculadas da manutenção de rede própria de ensino, como ocorre com os Estados e Municípios. Muitas vezes, ações que poderiam ser financiadas pelos próprios Entes Federados, se os recursos fossem diretamente destinados ao seu orçamento, dependem da liberação de convênios pela União. Depois de 25 anos da vigência da Constituição Federal, constata-se que há necessidade de aprovação de lei que defina claramente as formas de colaboração entre os sistemas de ensino, sem ferir a sua autonomia, medida prevista para, no máximo, dois anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação. Urge, principalmente, que sejam estabelecidos mecanismos de financiamento, a partir do PNE, que contemplem os meios para a realização das metas previstas no Plano. Neste sentido, entendo que o aperfeiçoamento de mecanismos de financiamento, como o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que dispõe de fontes tributárias e critérios objetivos para a sua distribuição, seria a melhor forma de colaboração, haja vista não ficar na dependência das políticas governamentais, mas sim, na existência de uma política de Estado.

A definição mais clara das competências dos Entes Federados na oferta do ensino é ter, como critério de financiamento, o Custo-Aluno-Qualidade – CAQ, para que os recursos orçamentários sejam complementados pelo critério da qualidade social e não apenas pelo rateio dos recursos, da maneira que ocorre no atual FUNDEB. Como exemplo, destaco a oferta de ensino fundamental que é compartilhada por Estados e Municípios. Acredito que devem ser propostos mecanismos locais que promovam a efetiva articulação entre as redes públicas, garantindo a qualidade para todas as escolas, independentemente da sua vinculação estatal.

Desta forma, a lei deverá estabelecer mecanismos claros de articulação entre os sistemas de ensino, respeitando as suas autonomias, mas também definindo suas competências, limites e responsabilidades, evitando superposições e vácuos de atribuições e mecanismos de financiamento compartilhados, de acordo com as suas possibilidades orçamentárias. Por isto, é tão importante, no PNE, não só a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação, mas acima de tudo, definir quais as fontes tributárias destes recursos.

Vamos acreditar que, passados 25 anos da vigência da Constituição Brasileira, leis sejam regulamentadas, definindo os regimes de colaboração entre os sistemas educacionais.

MILTON CANUTO DE ALMEIDA

O Brasil é um dos poucos países do mundo a manter uma vinculação de recursos tributários, como uma das garantias da existência de recursos financeiros para a Educação, a sua Constituição dispõe no Art. 212, que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Educação é tratada pela CF como um direito social e tem assegurada a vinculação dos impostos para sua manutenção.

Educação: Como Melhorar?

Financiamento Adequado;

Valorização Dos Profissionais Da Educação;

Aperfeiçoamento Dos Mecanismos De Gestão E Controle Social.

Política de financiamento da escola e a gestão são as principais alavancas de qualquer projeto politico-pedagógico, buscando a qualidade e a valorização profissional.

Os Recursos Necessários:

Dentre as injustiças do Sistema Tributário, talvez o aspecto menos debatido seja a falta de cidadania tributária que, de um lado, afasta o cidadão do pleno exercício do controle social e, do entusiasmo no compartilhamento do financiamento do Estado;

Para se buscar uma Educação de qualidade e que valorize seus Profissionais se faz necessário investimento nos próximos 10 anos, na ordem de 10% do PIB.

Como aplicar os 10% do PIB.

Será preciso avançar mudando a forma de distribuição dos recursos que hoje, é obtido com a divisão do montante de recursos disponíveis para a Educação pelo número de matrículas na rede, o chamado custo aluno médio, é esse cálculo que determina quanto a escola vai receber, independentemente de ela precisar de uma quantia maior de recursos;

A nova lógica é: um cálculo com base nas necessidades da Escola e como ela atua, ou seja, estabelecer o CAQi que estima tudo o que é preciso para que uma escola tenha condições básicas de funcionamento para que o aluno aprenda;

Recursos Orçamentários X Gestão: Planejamento do investimento dos recursos; Aplicação correta dos recursos; recursos ainda insuficientes; Planejamento pedagógico; e Planejamento de pessoal.

Regime de Colaboração é Preciso Tratar: A união entre os entes federados dentro das competências comuns, garantindo a cooperação recíproca; quebrar a cultura burocrática dos aparelhos de estado vinculados a educação; negociação / pactuação ; o fortalecimento democrático.

O Regime de Colaboração ajuda a quebrar a cultura burocrática dos aparelhos de estado vinculados a educação: negociação, pactuacão, acordos – pratica de fortalecimento democrático - contra a cultura do autoritarismo centralizador;

Necessidade de mudanças no funcionamento dos ritos e pratica administrativas que envolvam efetiva descentralização, agilidade nas decisões, com base na efetiva participação da sociedade nas políticas a ser definidas.

É fundamental lutar pela construção de o Sistema Nacional de Educação: para articulação das ações dos entes federados em matéria de educação e fortalecer os fóruns, conselhos e instâncias da educação buscando sempre que possível ações integradas: contra *a fragmentação e dispersão de recursos e esforços, bem como* redefinir as competências no regime de colaboração a ser implantado entre os entes federados buscando reverter o modelo de municipalização predatória da educação.

NELSON CARDOSO AMARAL

O estudo apresenta uma análise para um conjunto de dilemas e desafios da educação brasileira, relacionados às seguintes temáticas: privatização; taxas líquidas e brutas de escolarização; limites socioeconômicos à expansão privada; relação candidatos/vagas e vagas não preenchidas na educação superior; financiamento no contexto do novo Plano Nacional de Educação (PNE); custo do aluno nos diversos níveis e modalidades; as desigualdades regionais; o papel da União no financiamento da educação básica; e comparações com diversos países membros da OCDE e do BRICS. Os resultados das análises mostram que, em geral, são grandes os desafios do Brasil quando são comparados os indicadores com os países da OCDE. Pode-se concluir que só será possível atingir os parâmetros da OCDE quando ocorrerem, simultaneamente, três efeitos: estabilidade do total da população brasileira, com a diminuição de crianças e jovens em idade educacional; crescimento do país e de seu Produto Interno Bruto (PIB), no contexto do capitalismo mundial; e diminuição das desigualdades sociais existentes. Há, portanto, um longo caminho a seguir que extrapola o próximo PNE, necessitando, que os governantes brasileiros – poderes executivo e legislativo – aprovem programas e ações que consigam atacar diretamente cada um desses dilemas e desafios educacionais, além de promover uma *quase-revolução* no País, ao conseguir enfrentar os três efeitos elencados anteriormente, que propiciarão as condições para melhorar a educação no Brasil.

Colóquio 7.2 - Sistema Nacional de Educação e Financiamento: superação das desigualdades regionais.

Ementa - As assimetrias regionais no Brasil: raízes históricas, econômicas e políticas. O Sistema Nacional de Educação como arranjo institucional definidor dos parâmetros de financiamento necessário da educação para a superação das desigualdades regionais socioeconômicas e educativas. Políticas de equidade ou novo modelo de financiamento da educação como estratégia para redução das desigualdades regionais. Articulação da educação com políticas de renda e saúde como meio para redução das desigualdades.

JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO

As desigualdades encontradas no País se manifestam de distintas maneiras. Podemos falar das desigualdades de classe, de cor, de raça, de renda, entre gêneros, de escolarização, etc. Mas estas se manifestam, também, em espacialidades, a exemplo das desigualdades entre regiões, municípios, cidades, bairros, periferias, áreas urbanas e rurais: localidades que abrigam contingentes populacionais marcados por diferentes condições socioeconômicas e, portanto, diferentes padrões de qualidade de vida que se espraiam pelo território nacional. Estas situações refletem o modelo de desenvolvimento historicamente trilhado, desigual e combinado, que produziu, alimentou (e alimenta) a enorme concentração de renda e as desigualdades ainda existentes entre localidades. A educação, como sabemos, não é neutra nem existe no abstrato e, portanto, é fortemente marcada pelas características do todo social, o que se expressa nos padrões desiguais que assumem o seu acesso e usufruto pelas maiorias. Tratar do novo PNE como um dos instrumentos de articulação de um Sistema Nacional de Educação, requer levar em conta tais diferenças e desigualdades, o que significa, dentre outros desafios, pensar modalidades e formas de financiamento que tenham por meta a promoção da equidade em face das diversidades. A palestra vai tratar dessas questões, problematizando registros e soluções, contidos no novo PNE, voltados ao financiamento da educação básica, de modo a que seja discutida sua plausibilidade e a necessidade de possíveis ajustes, como contribuições para a construção do(s) Sistema(s) de Educação voltado(s) ao enfretamento dos desafios que ora a realidade nos impõe.

THIAGO ALVES

O objetivo da apresentação é propor uma reflexão acerca da estratificação das oportunidades educacionais vigentes no Brasil e da possibilidade de mitigá-la no curto prazo. O estudo partiu de evidências identificadas nos dados do EducaCenso/INEP/MEC, PNAD e Censo/IBGE, além de pesquisas educacionais que mostraram que fatores histórico-culturais, sociais, forças macroestruturais e políticas (atuação do Estado na provisão de oportunidades educacionais sob a forma de investimento, regulação e estruturação dos sistemas educacionais), além das condições da oferta de ensino (infraestrutura dos prédios escolares, formação e atuação de professores, duração da jornada discente, etc.) e fatores econômicos (como o impacto da educação no mercado de trabalho e na mobilidade social dos indivíduos) estão associados às desigualdades educacionais e à apropriação dos resultados educacionais entre sujeitos de diferentes segmentos sociais, em geral, em desfavor das classes historicamente mais vulneráveis.

Quando se fala em desigualdade no sistema educacional brasileiro, é importante considerar as diferenças para dois grupos distintos: os que estão fora e os que estão dentro do sistema.

Quanto aos primeiros, grupo ao qual sequer foi garantido o direito à educação, os dados do último Censo realizado pelo IBGE (2010), mostra é que fundamental realizar análises desagregadas quanto ao espaço e às características dos sujeitos a fim de estabelecer políticas efetivas de inclusão, uma vez que as taxas de atendimento agregadas por região, UF e para as grandes cidades e sem considerar que no Brasil os diversos segmentos sociais têm oportunidades diferentes, muitas vezes, ocultam severas desigualdades.

Informações em gráficos e mapas durante a apresentação fornecerão elementos para evidenciar as desigualdades em desfavor dos sujeitos que percebem menores rendas, negros e indígenas, moradores das áreas rurais dos municípios ou das periferias das grandes cidades. Para financiar a garantia do acesso àqueles que estão fora do sistema, considerado apenas a faixa de 4 a 17 anos, ou seja, a faixa etária de escolarização obrigatória conforme a EC 59/2009, os dados do Censo 2010 informam que há 3,8 milhões de crianças e jovens nesta condição. Todavia, com um olhar para além da Lei, considerando a necessidade de garantir matrículas em creches para pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos e de garantir a conclusão da Educação Básica para os jovens de 18 a 24 anos que não concluiu na "idade própria", este número subiria para cerca de 11,1 milhões de novas matrículas. Um aspecto importante a considerar é o impacto financeiro desta inclusão. Em valores do FUNDEB 2013, seriam necessários R$ 11,8 bilhões ou R$ 28,5 bilhões para financiar, respectivamente, cada cenário de expansão anteriormente apresentado. Para os alunos do sistema nacional, acredita-se que o melhor aproveitamento do sistema de informação educacional (que avançou de sobremaneira nas duas últimas décadas no Brasil) para o planejamento de políticas para mitigar as diferenças injustificáveis é uma estratégia relevante para enfrentar as desigualdades nas condições de oferta do ensino e da apropriação dos resultados educacionais ainda existentes. Para além da forma, as desigualdades das condições de oferta acabam por diferenciar um direito subjetivo fundamental que deveria ser inalienável e invariável. Neste sentido, ferramentas de diagnóstico das diversas realidades do sistema educacional em nível municipal (e intra municipal para as grandes cidades) deveriam ser criadas e aperfeiçoadas, sobretudo devido às evidências de associação positiva significativa entre piores condições de oferta de ensino, piores resultados nas avaliações educacionais e contextos socioeconomicamente mais desfavorecidos.

Por fim, algumas possibilidades de diagnóstico e previsão de custos por meio do Simulador de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade (SIMCAQ) serão apresentadas como subsídio à reflexão da possibilidade e viabilidade financeira de termos um sistema educacional que garanta o direito à educação de qualidade para todos no curto prazo.

Colóquio 7.3 - Vinculação e Sub-vinculação dos Recursos Financeiros à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

Ementa - O conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e a vinculação da receita de tributos à educação: desafios e novas possibilidades. Os mecanismos de desvinculação dos recursos da educação. Ampliação dos mínimos constitucionais de MDE (Artigo 212 da CF/88). Ampliação dos investimentos em educação pública e transferências constitucionais, transferências automáticas e transferências voluntárias. O papel da União na complementação e em novas modalidades de Financiamento da educação pública. Esforço e limites orçamentários de Estados e Municípios no financiamento da educação. Aperfeiçoamento do SIOPE/FNDE. O conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e o uso de recursos educacionais públicos para o pagamento das aposentadorias. O PAC e a educação. Estabelecimento de mecanismos eficientes para divulgação transparente da arrecadação e do investimento em educação. Limites impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) para a valorização dos profissionais da educação. Lei de Responsabilidade Educacional (LRE) e investimento em educação.

JORGE ABRAHÃO

A evolução da estrutura de financiamento da educação e os consequentes desdobramentos financeiros de suas fontes de recursos nas últimas décadas mostraram que essa área da política social brasileira conseguiu manter intacta a espinha dorsal de sua estrutura de financiamento – vinculação de impostos e contribuições sociais. Apesar da opinião de parte dos economistas, sobre rigidez e engessamento na gestão or-

çamentária e financeira do governo, a vinculação para educação não apenas foi mantida, como se tornou mais complexa, sobretudo com a introdução da subvinculação prevista pelo Fundef e depois FUNDEB. Estes fundos representaram, de fato, uma minirreforma tributária, principalmente por ter alterado toda a filosofia de alocação dos impostos, estabelecendo o número de alunos como elemento central no critério de partilha, e por ter induzido como no caso do FUNDEF um processo de rápida municipalização do ensino fundamental. Por outro lado, alguns setores da área de educação entendem que essas opções não tratam o financiamento da educação tendo como ideia força a montagem de um sistema nacional de educação e, sim, aposta novamente na ideia de utilizar a política de Fundos, com expressão estadual, como saída para dinamizar o financiamento da educação.

MARTA VANELLI

Além da importância de se garantir mais verbas públicas para a educação pública, à luz da orientação do Plano Nacional de Educação de 10% do PIB, é necessário que os Poderes Públicos efetivem as regulamentações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e da própria Constituição Federal, condizentes ao financiamento da educação, tais quais: a implementação do Custo-Aluno-Qualidade, o repasse das verbas educacionais para os respectivos órgãos gestores da administração pública e a aplicação correta das receitas vinculadas e subvinculadas com base nos arts. 70 e 71 da LDB, respeitando-se o controle social e subordinando o investimento a referências nacionais que contemplem, p. ex, a adequada relação do número de profissionais por estudantes nos sistemas de ensino.

Também com vistas a se evitar desperdícios, mau uso do dinheiro público e, consequentemente, possibilitar maior capacidade de investimento nas escolas e nas carreiras dos trabalhadores em educação, faz-se necessário adaptar o art. 71 da LDB a fim de não permitir o emprego de recursos vinculados à educação com despesas de pessoal, quando em situação de inatividade, em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

Os fundos previdenciários devem ser devidamente constituídos e capitalizados, por todos os entes que dispõem de regimes próprios de Previdência Social, visando garantir segurança aos aposentados e mais investimentos em MDE.

O fim da DRU na educação e a recente aprovação dos royalties em proporção de 75% para a educação pública e 25% para a saúde, apesar de significarem mais recursos para a área, ainda se mostram insuficientes para o país atingir o patamar de investimento equivalente a 10% do PIB na educação pública. Dessa forma, continuam atuais as indicações da 1ª CONAE para aumentar os percentuais de vinculação previstos no art. 212 da Constituição, bem como para inserir contribuições sociais no cômputo dos recursos educacionais.

A regulamentação do Sistema Nacional de Educação é condição essencial para rever o pacto federativo, especialmente no tange ao equilíbrio do financiamento, que deve considerar a capacidade de atendimento e o esforço fiscal dos entes federados (art. 75 da LDB). E, nessa seara, é preciso contextualizar (i) o preceito original da CF-1988, que destinou 50% do orçamento do MEC, nos dez primeiros anos de sua vigência, para a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental e a interiorização das universidades públicas no país (preceito alterado pela EC 14), bem como (ii) a guerra fiscal entre estados, que tem como principal arma as desonerações fiscais, extremamente danosas ao financiamento das políticas públicas, assim como são as desonerações federais que fortemente afetam as receitas do Fundeb.

A transparência na arrecadação e nos gastos públicos com a educação deve alinhar-se à Lei 12.527/11, e o SIOPE e os conselhos de acompanhamento do Fundeb devem contar com maior respaldo legal – inclusive através da Lei de Responsabilidade Educacional – para terem suas funções efetivadas e respeitadas.

Por outro lado, é preciso assegurar eficiência aos novos recursos destinados à educação, uma vez que a Lei de Responsabilidade Fiscal continua impondo sérias limitações à expansão das redes públicas de ensino e à valorização dos profissionais da educação.

VANDER OLIVEIRA BORGES

Responsabilidade do Estado em relação à educação. Recursos vinculados e subvinculados ao cumprimento da responsabilidade estatal: evolução, características e mecanismos de distribuição, repasses e aplicação desses recursos.
Efeitos financeiros dos mecanismos redistribuitivos dos recursos vinculados.
Visibilidade e transparência sobre a distribuição e aplicação dos recursos vinculados / subvinculados.

Colóquio 7.4 - Financiamento da Educação: Gestão, Controle Social e Regulação dos Setores Público e Privado.

Ementa - Histórico da legislação sobre o financiamento da educação no Brasil e o princípio do investimento público na educação pública. Barreiras e limites legais para o financiamento público do setor privado. Pronatec e Prouni. Política de conveniamento na educação infantil e especial. Entraves e desafios do financiamento para o setor público. Contratação de consultorias e sistemas apostilados e de gestão pelas redes públicas de ensino. O capital especulativo estrangeiro na educação e suas implicações. O PAC e a educação.

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA

O propósito dessa exposição é refletir sobre o Financiamento da Educação no Brasil, considerando, em especial, os seguintes aspectos: Gestão, Controle Social e Regulação dos Setores Público e Privado. A história do financiamento da educação no Brasil, destacadamente por meio das políticas públicas, da legislação e da vinculação de recursos, evidencia a luta em prol do princípio do investimento público na educação pública. No percurso da institucionalização e expansão da oferta de educação pública no Brasil, avançou-se para a introdução de barreiras e limites legais para o financiamento público do setor privado. Todavia, na prática, vários programas e ações governamentais em diferentes momentos históricos estabeleceram parcerias e articulações no sentido financiar o setor privado. Atualmente, observa-se certa indistinção entre o público e o privado na educação do ponto de vista do financiamento governamental. Da educação infantil à pós-graduação verifica-se a intensificação de programas, planos e ações que acabam com as barreiras e limites para o financiamento público do setor privado, sem muitas vezes considerar os impedimentos legais existentes. Dentre os mecanismos de repasse de recursos no cenário atual destacam-se: contratação de consultorias, aquisição de sistemas apostilados; gestão privada de redes públicas de ensino; aquisição de vagas por meio de bolsas e isenções fiscais; crédito para manutenção, desenvolvimento e expansão da oferta educacional etc. Destaca-se ainda o aumento do capital especulativo estrangeiro na oferta de educação, em diferentes níveis e modalidades, o que pode trazer implicações diversas para a regulação, avaliação e supervisão por parte do estado, dos órgãos colegiados e da gestão pública. Com as perspectivas de crescimento do percentual de recursos a serem aplicados na educação, sobretudo com aprovação da Lei n. 12.858, de 9 de setembro de 2013, que prevê a destinação de 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para educação, faz-se necessário fortalecer os mecanismos de controle social da educação. Além do financiamento da educação, em geral, é preciso examinar as políticas de ampliação de recursos voltadas à educação básica, superior, profissional e tecnológica, assim como às demais modalidades de ensino. Faz-se necessário, pois, retomar as temáticas da gestão, do controle social e da transparência no uso dos recursos da educação, sobretudo quando se pretende atingir o patamar de 10% do PIB em educação até o final do PNE. Os mecanismos de controle social, os órgãos

colegiados, as instâncias de defesa e fiscalização dos recursos públicos etc. precisam estar fortalecidos e atuantes na gestão do fundo público, o que implica tornar transparece os gastos públicos em educação pública e privada. Nessa direção, é preciso assegurar condições para a gestão democrática da educação; garantir que as secretarias municipais, distrital e estaduais se constituam como unidades orçamentárias ordenadoras de despesas na gestão plena dos recursos educacionais; informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação; estimular a participação dos estudantes pais e/ou responsáveis no uso dos recursos públicos no âmbito das escolas; democratizar a elaboração e a execução e o acompanhamento do orçamento, promovendo o acesso de toda a comunidade local e escolar aos dados orçamentários e a transparência na utilização dos recursos públicos da educação; criar, consolidar e fortalecer os conselhos de educação como órgãos autônomos, plurais e com funções deliberativas, normativas e fiscalizadoras; fortalecer e regulamentar o papel fiscalizador dos conselhos de acompanhamento e avaliação do Fundeb.

WANDERLEY QUEDO

A Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece a educação como um direito social em seu artigo sexto e, no artigo 205, complementa que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família". Para financiar a política de educação em sua abrangência, missão e princípios, o Estado instituiu a estrutura e as fontes de financiamento no artigo 212 da CF/1988, vinculando recursos para a educação e garantindo percentuais mínimos da receita, resultantes de impostos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Desta forma, o financiamento da educação constitui-se como elemento estruturante para o funcionamento das políticas educacionais e, consequentemente, da materialização do Sistema Nacional de Educação, como descrito no próprio documento-referência da CONAE; o qual ainda aponta que as leis, os programas de transparência e a fiscalização devem considerar os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação.

Nesse sentido, é importante garantir a explicitação, quando se trata de destinação de recursos públicos: que este seja feito exclusivamente em Educação Pública, e, também, não permitir que se vincule a destinação de verba à avaliação. É importante manter como parâmetro, para este fim, o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), para melhoria da qualidade e dos investimentos, garantindo o percentual do PIB, investido em educação, até atingir o patamar de 10% e definir outras fontes de recursos, além dos impostos, tais como os 100% dos recursos resultantes do Fundo Social do Pré-sal, royalties referentes ao petróleo ao ensino público.

Diante disso, algumas barreiras e limites legais para o financiamento público do setor privado, tendo como exemplos o Pronatec e o Prouni, impõem-se como medidas reguladoras fundamentais. Por exemplo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) ajuizou Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 5034), no Supremo Tribunal Federal (STF), contra dispositivos da Lei 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). De acordo com a entidade, os artigos 20, 20-A e 20-B da lei afrontam diversas regras previstas na Constituição Federal de 1988; dentre elas, a competência legislativa concorrente para tratar de sistemas de ensino. Para a Confederação, essa invasão não se limita a esvaziar a competência dos sistemas estaduais e distrital de ensino, mas desrespeita, também, o pacto federativo e o regime de colaboração entre os entes federados.

No que tange ao Prouni, este, desde sua criação, foi alvo de críticas severas, que apontavam o risco de redução da qualidade das instituições em decorrência da chegada dos bolsistas. No entanto, o programa tem demonstrado que tais estudantes têm conseguido romper com muitos desses temores, muitas vezes preconceituosos, e demonstrado, em estudos comparativos, realizados pelo Inep, a partir do Enade, que tais bolsistas têm rendimento igual ou superior aos dos demais estudantes. É preciso aprimorar o controle social e supervisão do Prouni, e de outros programas, pois muitas instituições já foram descredenciadas ao longo destes anos, devido a diversos fatores, além de inúmeras fraudes constatadas. Não podemos permitir que as IES privadas recebam benefícios de isenções

fiscais e, ao mesmo tempo, desrespeitem os trabalhadores em educação, com retenção de salários e não cumprimento das legislação trabalhista e educacional.
No que concerne ao conveniamento na Educação Infantil, principalmente nas creches, é importante que o número de matrículas seja congelado e essa modalidade de parceria - muito viciada e de difícil controle pelos órgãos fiscalizadores, de acompanhamento e de avaliação do Fundeb -, seja extinta, sendo obrigatoriamente assegurado o atendimento da demanda diretamente na rede pública, de forma gradual, até 2018, na Educação Especial.
No que diz respeito aos programas de aquisição de livros didáticos executados pelo Governo Federal, é preciso destacá-los como uma das ações supletivas mais relevantes da União para apoiar a qualidade da educação nos estados e municípios. Esses programas foram incrementados nos últimos anos, em termos de magnitude e abrangência, e têm sido alvo de críticas relacionadas a vieses e equívocos pedagógicos. Não se trata, aqui, de discutir os conteúdos didáticos incluídos em determinadas obras, apesar de estarem sujeitos a diversas críticas. Nosso objetivo deve ser abordar aspectos importantes de uma iniciativa que movimenta milhões em recursos públicos e problematizar aspectos de sua implementação que poderão ser aperfeiçoados e democratizados. Desde o início dos programas, sete editoras foram parceiras constantes do MEC, em compras feitas pelo FNDE, que vem sendo acompanhadas, nos últimos anos, pela concentração do setor em verdadeiros oligopólios de grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros, concentrados em seis grandes grupos.
Outra questão preocupante é o crescimento acelerado das IES privadas, no Brasil, combinado com a internacionalização de ações dessas empresas. Predomina a liberdade de investimentos em um enorme espaço aberto a novos e lucrativos empreendimentos, tanto na educação presencial quanto a distância, tudo isso estimulado pela pouca regulamentação à participação desse capital especulativo estrangeiro na educação no país. O Brasil é, hoje, o sexto maior mercado educacional do mundo, com pouco mais de 5 milhões de matrículas (apenas 14% dos jovens entre 18 – 24 anos), sendo 88% pertencentes às IES privadas, que, por sua vez, encontram-se monopolizadas, em quase 90%, por 16 grandes grupos financeiros, com capital aberto e participações estrangeiras, caracterizando outro grande oligopólio, na área educacional do país, disputando os recursos públicos com a Escola Pública. O maior atrativo para esse crescimento, sem dúvida, é o financiamento estudantil.
Tudo isso levou à expansão do Ensino Superior Privado no Brasil, acompanhada da diminuição da desigualdade social no país, por meio do Prouni e do aumento da oferta de vagas nas Universidades Públicas. Entretanto, a ampliação das ofertas de vagas, nesse contexto de participação do capital especulativo, inclusive estrangeiro, não tem sido acompanhada pelo aumento da qualidade de ensino, nem mesmo, em muitos casos, do simples cumprimento das funções sociais das Universidades Privadas, de pesquisa e extensão - fato este que não contribui e coloca em risco qualquer projeto de desenvolvimento nacional. O que leva à necessidade urgente da regulação, fiscalização do setor, por intermédio dos órgãos públicos competentes, principalmente do MEC.
No que diz respeito ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) na educação, o governo federal reabriu, este ano, o prazo de adesão das prefeituras aos programas de construção de creches e de construção e cobertura de quadras poliesportivas em escolas da rede pública. Poderão inserir projetos apenas os municípios já selecionados pelo comitê gestor do PAC II. Para a construção de creches, as prefeituras deverão ceder o terreno onde o prédio será construído e licitar a obra. Como os projetos passaram por revisão técnica, novas planilhas orçamentárias serão disponibilizadas pelo Ministério da Educação. No caso das quadras poliesportivas, o governo ampliou o programa e permitirá que escolas da rede municipal, com mais de cem alunos, solicitem a construção e a cobertura. Antes, o critério atendia apenas a escolas com mais de 500 estudantes. É importante que todos esses recursos sejam acompanhados por um controle social, mais efetivo, com poderes de intervenção em possíveis casos de fraudes e de desvios.

VERA MARIA VIDAL PERONI

Esta palestra objetiva trazer alguns elementos para o debate acerca da democratização da educação, na construção do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Sistema Nacional de Educação (SNE) e das propostas de gestão em disputa, em um contexto histórico de privatização e de naturalização das perdas democráticas nesse processo. A concepção de democracia tem sua base em Wood (2003), Mészáros (2002) e Vieira (1998, 2007). Para Vieira (1998), "quanto mais coletiva a decisão mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização de decisões" (VIEIRA, 2002, p. 12). WOOD (2003) remete para a não-separação entre o econômico e o político e para a relação da democracia com direitos sociais materializados em políticas. E, para Mészáros, "[...] programas e instrumentos de ação sociopolíticos verdadeiramente adequados só podem ser elaborados pela própria prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento". (MÉSZÁROS, 2002, p. 1.008). Enfim, a democracia não é uma abstração, é a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social. No caso dos países latino-americanos e, em particular, do Brasil, o avanço das lutas por direitos sociais aconteceu no momento pós-ditadura, em meados da década de 1980, mesmo período em que entrava em crise o modelo fordista/keynesiano. Em seu lugar, o capitalismo propunha um conjunto de estratégias para retomar o aumento das taxas de lucro, reduzindo direitos, com graves consequências para a construção da democracia e da efetivação dos direitos sociais. Vivemos um período de naturalização da perda de avanços já havidos no campo da gestão democrática, o que não prejudica apenas a sua efetivação nas escolas, mas, também, coloca em risco a construção de um projeto de país mais democrático em todos os sentidos. Questionamos até que ponto nosso país estaria desistindo de construir, de fato, uma sociedade democrática, já que a democracia não passa a existir apenas pela ausência da ditadura. Vivemos um período perigoso onde o mercado determina o que é qualidade e quais são a cultura e os princípios educacionais a serem construídos. A questão central é: qual a função social da escola hoje? Quem define? A ideia do privado definindo o público parte de um diagnóstico de ineficiência do público e de que o privado é o parâmetro de qualidade. Ressaltamos que a democracia é pedagógica em seu processo de efetivação. Trata-se de uma aprendizagem, que envolve muitos conflitos, sendo o ambiente da escola um espaço privilegiado para esta construção. Entendemos que o direito à educação é uma obrigação do Estado. Historicamente, no Brasil, a União se desobrigou da educação básica, o que causou desigualdades regionais tanto na cobertura, quanto na qualidade da oferta. Qual é papel efetivo da União? Qual é a proposta de educação que temos para o Brasil? E, ainda, neste sentido, qual é a medida da centralização e da descentralização na elaboração e implementação das políticas educacionais? Isto é, quanto, onde e como a União pode e deve atuar sem que estados e municípios percam a sua autonomia? Quais são os mecanismos democráticos de decisão para que, independentemente do ente federado, como serão decididas as políticas com um grau de coletivização das decisões? A sociedade civil do capital está mais organizada do que a sociedade civil que luta pela escola pública. Quem são os interlocutores do governo federal neste momento de criação do SNE e do PNE? Qual é o espaço político dos diferentes sujeitos? Estas serão algumas questões para o debate.

MARCUS VINÍCIUS DE AZEVEDO BRAGA

A necessidade do incremento das tecnologias sociais de controle em face da ampliação de recursos para a Educação Básica no âmbito municipal.

Nos últimos dez anos houve um incremento nos recursos da educação básica. Além dos noticiados robustecimentos, em valor *per capita* e extensão, dos programas federais na área de alimentação, transporte escolar e livro didático, pode-se exemplificar essa clara opção de investimento pelo aumento do valor mínimo por aluno/ano, nas séries iniciais urbanas, que variou de

R$ 446,00 (Fundef/ 2003) para R$ 2.096,68 (Fundeb/2012), uma variação de 370%, confrontado ao salário mínimo, que no mesmo período, variou 159%.

Além disso, tem-se que as recentes discussões da aplicação de royalties do petróleo são alvissareiras para o crescimento dos recursos da Educação Básica. Ainda que o aumento exemplificado não signifique um patamar ideal para a Educação sonhada e necessária, dada a sua dimensão em termos relativos, nos convida a reflexão sobre temas correlatos.

Importa não segregar a tematização da emergência do aumento de recursos, inconteste, com a correspondente necessidade de avanços na gestão da Educação Básica. As carências estruturais e técnicas de pequenos municípios, que redundam em dificuldades de planejamento, de gestão de funções básicas e ainda, de qualificação do corpo administrativo, é factual, e obstaculiza a promoção de direitos.

Esse acréscimo no fundo público aliado à baixa estrutura, em um contexto de valorização popular da Educação, naturalmente atrai a atenção de empresas para o fornecimento de serviços e bens, como a alimentação escolar, além de ofertas de consultorias, assessoramentos pedagógicos e de gestão. Apesar de não dispormos de dados agregados sobre a gestão da educação municipal nesse sentido, tem-se uma percepção empírica de um aumento recente da execução de recursos pela municipalidade na via indireta, seja por meio de entidades empresariais, seja pela associação as chamadas entidades do terceiro setor.

Esses desenhos recentes tem reflexo na governança democrática dos sistemas municipais de Educação e demanda o desenvolvimento de tecnologias sociais de controle democrático que levem em consideração os avanços obtidos nessa mesma década na transparência, no controle social e no robustecimento dos órgãos de controle. Faz-se necessária a reflexão e o desenvolvimento de desenhos regulatórios que permitam a população e seus mecanismos de participação uma garantia, em um contexto de maior participação de entidades privadas na execução, de promoção de *uma* educação *pública* democrática*, laica* e com *qualidade* social.

Colóquio 7.5 - Financiamento da Educação Pública, Sistema Tributário e Fiscal.

Ementa - Sistema Tributário e Fiscal brasileiro: financiamento das políticas sociais, da política de educação e reprodução de desigualdades. Os impactos das políticas de guerra e renúncia fiscal sobre o financiamento educacional. Os impactos provocados pela União no financiamento da educação pública com a política de redução e isenção de tributos. Desafios para a elevação do porcentual do PIB para a educação pública e as novas fontes de financiamento da educação. A vinculação de toda a arrecadação pública, e não apenas dos impostos, para os investimentos públicos em educação. A Reforma Tributária e sua influência no estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação. Consequências da atual legislação tributária no financiamento da educação: necessidade de reforma tributária para assegurar equidade no financiamento da educação.

CLÁUDIO ALBERTO CASTELO BRANCO PUTY

O aprofundamento das mudanças do papel do Estado na economia brasileira requer uma ampla reforma do sistema fiscal, capaz de viabilizar, de modo sustentado, a ampliação do gasto público (em percentual do PIB) em Educação. É necessário modificar o perfil do sistema tributário e a estrutura do gasto público. Estas mudanças devem ser orientadas por objetivos relacionados à eficiência, a equidade e ao equilíbrio federativo.

O sistema tributário apresenta uma estrutura regressiva. Aqueles que possuem rendas mais altas pagam, proporcionalmente, menos tributos que aqueles que possuem rendas mais baixas. A mudança desse cenário passa pela ampliação da tributação direta, incidente sobre a renda e o patrimônio, e a redução da tributação indireta, incidente sobre o consumo. A vinculação de receitas, inclusive dos royalties do petróleo, a Educação é um requisito fundamental para a garantia de um fluxo estável de recursos, Estas iniciativas permitiram

maior equidade no financiamento das políticas públicas, inclusive as politicas de Educação.

O gasto público apresenta um perfil marcada por uma expressiva participação dos gastos com pagamentos relacionados à amortização, juros e encargos relacionados a dívida pública. O aprofundamento de um modelo de política monetária com baixa taxa básica de juros é condição necessária ao ajustamento do perfil do gasto. Por outro lado, uma parcela relevante dos recursos públicos são alocados diretamente pelo setor privado, mediante o chamado "gasto tributário", ou seja, a renúncias de receitas. A revisão critério destas renúncias também constitui condição necessária à revisão do perfil do gasto público. Estas medidas permitiram ampliação do espeço fiscal para a sustentação da ampliação do gasto público com Educação.

A mudança da estrutura fiscal requer um compromisso com o equilíbrio fiscal federativo. As desigualdades econômicas observadas entre unidades federativas repercutem na capacidade de mobilização de recursos e de realização de gastos em custeio e investimento. As mudanças na estrutura fiscal devem ser capazes de reorganizar o sistema de transferências fiscais de modo a viabilizar um padrão mínimo de gastos por habitante, com recorte, inclusive, por políticas setoriais, em especial as políticas de Educação.

CAROLINE FALCO

O Sistema Tributário e o financiamento indireto da Educação brasileira.

O documento referência da CONAE/2014 afirma que o Brasil possui uma tríplice vinculação de seus recursos públicos para a educação: os impostos, o salário-educação e o percentual do PIB. A afirmação é correta, porém incompleta, já que referencia os impostos, vinculando-os apenas à obrigação constitucional. Subsídios indiretos via dedução de impostos não estão sendo considerados como fonte de recursos públicos para educação. Contudo, eles representam não só um valor considerável, como implicam numa perspectiva de educação adotada no país, necessitando atenção. No cerne do Sistema Tributário Brasileiro, há mecanismos de financiamento indireto da educação. Atualmente há sete funções orçamentárias que compõem o montante dos gastos tributários referentes à educação. Dentre elas, há a dedução dos gastos com instrução no IRPF, os abatimentos dos impostos das entidades sem fins lucrativos, o Programa Universidade para todos (PROUNI) e as Doações a instituições de ensino e pesquisa. A ideia de Gastos Tributários Sociais, apesar de controversa, é a de que eles são despesas indiretas que, em princípio, poderiam ser substituídas por um gasto orçamentário, estando inseridos no sistema tributário por meio de isenções, deduções, abatimentos, dentre outros, reduzindo a arrecadação do tributo. Uma de suas características é de que ele possa ser substituído por um gasto direto, o que se confirma nos casos anteriormente citados. Nessa ótica, temos uma estimativa de que oito bilhões de reais são aplicados anualmente e indiretamente na educação privada, segundo o Projeto de Lei Orçamentária Anual do ano de 2013. A contribuição nesse montante por parte especificamente da dedução das despesas com instrução no Imposto de Renda Brasileiro, é estimada em quatro bilhões, sendo apresentados anualmente gastos em torno dos 16 bilhões, com base nos demonstrativos da Receita Federal. Há indicativos no cenário atual de que esse valor pode ser não só ampliado, como deduzido integralmente. Nesse cenário, algumas questões necessitam reflexões, recaindo sobre o próprio financiamento da educação pública e privada, como também sobre o contexto social e educacional que tais gastos incidem.

Colóquio 7.6 - Novas Fontes de Recursos para o Financiamento da Educação Pública.

Ementa - Vinculação dos royalties, bônus e participações especiais do petróleo e, especialmente, dos recursos do fundo social do pré-sal à MDE. Responsabilidades orçamentárias com a educação dos municípios, estados e União. Maior participação da União nos investimentos educacionais públicos. Estratégias para ampliação do investimento público em educação pública, relacionado ao porcentual do PIB. Estabelecimento de patamares mínimos de investimento em educação pública. Estratégias de combate aos desequilíbrios regionais. Tributação de grandes fortunas e investimento em educação pública.

GIL VICENTE REIS DE FIGUEIREDO

Garantir financiamento público adequado é pré-condição essencial para que caminhemos no sentido de oferecer a todos os brasileiros, em todos os níveis de ensino, uma educação de qualidade e gratuita – obrigação do Estado e direito de cada cidadão – reduzindo progressivamente as imensas desigualdades de acesso existentes e resgatando uma dívida sombria herdada de séculos de descasos e injustiças. Nesse contexto, é fundamental debater de que novas fontes poderiam vir os recursos para tal necessários, analisando não apenas as que já vêm sendo discutidas exaustivamente pela sociedade em tempos recentes, como também outras, cuja dimensão e pertinência devem ser objeto de urgente avaliação. Só dessa forma será possível alcançar efetivamente as metas a serem aprovadas no Plano Nacional de Educação – do contrário não se irá além de declarações de intenções que, embora meritórias, não terão reais consequências substantivas.

Em meados de 2013 publiquei texto intitulado *"O financiamento da Educação Universal e de Qualidade: propostas para a CONAE 2014"*, disponível em *http://proifes.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Financiamento-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Propostas-para-a-CONAE-2014.pdf.* Nesse artigo, após provar que é necessário, de fato, destinar anualmente 10% do PIB à educação, foram elencadas as seguintes fontes de recursos, em consonância com amplos debates que já vêm se realizando: elevação das vinculações constitucionais e utilização das riquezas advindas da exploração do petróleo e derivados. Em relação à primeira fonte, propõe-se ampliar de 18% para 25% a vinculação constitucional mínima de recursos a serem destinados à educação pela União e de 25% para 30% no caso dos Estados, DF e Municípios. A avaliação feita, com os devidos detalhes de cálculo, é de que a receita adicional proveniente dessa decisão seria de quase 1,2% do PIB, anualmente. No que se refere à segunda, sugere-se destinar à educação todos os recursos do Fundo Social, pela próxima década, bem como royalties e participações especiais, estimando-se, de forma igualmente minuciosa, que tal montante deverá se aproximar, em dez anos, do valor de 1,9% do PIB ao ano.

O montante resultante das fontes sugeridas acima – 3,1% do PIB/ano – não seria bastante para, somado aos atuais 5%, alcançar os 10% requeridos. Dessa forma, sugere-se considerar as seguintes alternativas adicionais: royalties sobre a exploração mineral; taxação sobre a movimentação financeira e sobre as transações em bolsas de valores; e imposto sobre as grandes fortunas.

Os royalties sobre a exploração mineral, previstos no artigo 20 da CF/1988 e regulamentados pela Lei nº 8001, de 13 de março de 1990, são atualmente muito baixos, se comparados aos percentuais praticados em outros países do mundo. A aprovação de um novo e ousado Código de Mineração, que preveja destinação significativa de recursos para a educação e para as demais áreas sociais, poderia render minimamente 0,3% do PIB/ano. A retomada da extinta contribuição sobre movimentação financeira, acrescida da instituição de taxa que venha a incidir sobre os recursos voláteis de curto prazo que hoje transitam de forma essencialmente especulativa na Bovespa (R$ 1,78 trilhões/ano, em 2012), proveria, ao menos, outros 1,6% do PIB/ano; já o imposto sobre as grandes fortunas, previsto no Artigo 153 da CF/1988 e jamais regulamentado, seria fonte de novos 0,3% do PIB/ano.

A soma de todas as fontes aqui indicadas chega a 5,3% do PIB/ano adicionais – o suficiente para enfrentar os desafios que se apresentam, mostrando que depende apenas de vontade e de pressão política a concretização do sonho de dotar o País, nos próximos anos, de uma educação universal e de qualidade.

PAULO CÉSAR RIBEIRO LIMA

No dia 9 de setembro de 2013, a Presidente da República sancionou a Lei nº 12.858/2013, que dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, de que trata o § 1º do art. 20 da Constituição Federal.

A palestra a ser proferida detalhará essa Lei; apresentará uma estimativa de recursos petrolíferos destinados à educação decorrentes de contratos de concessão, de cessão onerosa, de partilha de produção e de processos de individualização da produção; e apresentará proposta de aperfeiçoamentos da legislação.

Nos termos da Lei 12.858/2013, serão destinados exclusivamente para a educação pública, com prioridade para a educação básica, e para a saúde, na forma do regulamento, as receitas dos órgãos da administração direta da União provenientes dos royalties e da participação especial decorrentes de áreas cuja declaração de comercialidade tenha ocorrido a partir de 3 de dezembro de 2012, relativas a contratos celebrados sob os regimes de concessão, de cessão onerosa e de partilha de produção, quando a lavra ocorrer na plataforma continental, no mar territorial ou na zona econômica exclusiva.

Também serão destinados às áreas de educação e saúde as receitas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios provenientes dos royalties e da participação especial, relativas a contratos celebrados a partir de 3 de dezembro de 2012, sob os regimes de concessão, de cessão onerosa e de partilha de produção, quando a lavra ocorrer na plataforma continental, no mar territorial ou na zona econômica exclusiva.

Além disso, 50% dos recursos recebidos pelo Fundo Social serão destinados à área de educação até que sejam cumpridas as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Outra importante fonte de recursos para as áreas de educação e saúde serão as receitas da União decorrentes de acordos de individualização da produção de que trata o art. 36 da Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010.

As principais fontes de recursos do Fundo Social são os royalties e a participação especial destinados à União, provenientes de campos sob o regime de concessão cuja declaração de comercialidade tenha ocorrido antes de 3 de dezembro de 2012, quando oriundos da produção realizada no horizonte geológico denominado Pré-sal, e as receitas decorrentes da comercialização do excedente em óleo proveniente de campos sob o regime de partilha de produção.

A palestra mostrará os conceitos e os prazos em que essas receitas serão destinadas à educação. Assim sendo serão esclarecidos os conceitos de declaração de comercialidade, individualização da produção, participação especial e excedente em óleo. Também serão mostradas as curvas de produção do horizonte geológico do Pré-Sal, e respectivos royalties e participação especial, sob o regime de concessão e as curvas de produção, e respectivos royalties e excedente em óleo da União, sob o regime de partilha de produção.

Por fim, serão propostos aperfeiçoamentos legislativos no sentido de se aumentar os recursos destinados ao financiamento da educação pública.

PEDRO TRINDADE BARRÊTO

Equacionar o Financiamento da Educação de modo a assegurar o princípio constitucional da equidade constitui-se no maior desafio desta II CONAE, tendo por objetivo que o novo Plano Decenal de Educação 2014 a 2023 tenha garantido o volume de recursos financeiros capazes de atender a operacionalização das 20 Metas propostas, em um Sistema Nacional Articulado. Como consequência direta do sistema e legislação tributária vigentes, o financiamento à educação básica, resulta em tratamento desigual entre os entes federados. O FUNDEB reflete, diretamente,

esta assimetria no valor aluno/ano determinado para cada sistema estadual de ensino e seus respectivos sistemas municipais de ensino. Portanto ao se falar em novas fontes de recursos deve-se ter o foco na redução das desigualdades no financiamento de modo a nivelar pelo maior valor decorrente da legislação atual, para todos os sistemas de ensino.

Esta desigualdade é decorrente principalmente devido ao ICMS que representa mais de 61% do Total dos recurso tributários que compõem o FUNDO por ser recolhido na origem e repassados embutido no preço dos produtos.

Ao ser recolhido na origem e compensado nos estados e municípios de **destino, no qual foram adquiridos para o consumo,** o percentual de imposto embutido no preço é compensado de modo que município e estado no qual é consumido receberá apenas a diferença entre o percentual estabelecido na lei estadual do estado consumidor e o imposto recolhido no estado produtor.

Além de socialmente injusto, o pagar imposto para o crescimento de outro estado, outra distorção permite a efetivação da "Guerra Fiscal" pelo fato do Senado Federal fixar o percentual máximo para o ICMS, podendo cada estado fixar um percentual diferente, inferior ao teto máximo, como o fazem os estados que se beneficiaram, historicamente, das políticas de desenvolvimento que estabeleceram , sob a égide de um discurso político demagógico de concentrar os investimentos levando em conta as vantagens "**técnico locacionais "** nos estados nos quais já vinham concentrando investimentos, desde o período imperial, em educação, saúde, infraestrutura, e demais organismos proporcionadores de desenvolvimento econômico e social.

A partir da constituição de 1988, foi objeto de repartição dos tributos entre os entes federados, União, Estado, Municípios. A carga Tributária de 75% destina-se a União, 25% para os Estados e apenas 5% para os Municípios. A Receita Líquida de Tributos resulta em 56% para a União, 26% para os Estados e 18% para os Municípios.

Do total da Receita do FUNDEB Nacional 61% são provenientes do ICMS. Dos 78,510 bilhões da Receita do FUNDEB de São Paulo em 2007, 82,57% vem do ICMS, FPE/FPM representam 6,83% , IPVA 8,41% e os demais impostos representam apenas 2,19%. Em 2013, o ICMS representava 84% da Receita do FUNDEB em São Paulo, enquanto que no total nacional, o ICMS representa 61%.

A primeira e inquestionável solução é EC que fixe a arrecadação do ICMS exclusivamente no **destino. A mesma EC determinará que o Senado Nacional fixe o percentual único do ICMS em todos os estados, em percentual que elimine as perdas de arrecadação em face do seu recolhimento exclusivamente no destino,** em relação aos estados denominados de "PRODUTORES". As análises das Arrecadações dos 27 Estados brasileiros em 210 a 2011, indicam que a fixação do ICMS no patamar de 21% compensa as perdas da arrecadação na origem para os 3 Estados que mais arrecadam, e aumentam em2 a 2,7 vezes a arrecadação dos estados não produtores que menos arrecadam, atualmente.

Os novos recursos deverão, ter como objetivo nivelar pelo valor máximo, em um FUNDO Nacional para a Educação Básica, assegurando assim a equidade no financiamento à educação, e estabelecendo condições para o fim da "Guerra Fiscal."

Os vários estudos realizados pelo autor, bem como os apresentados pelos órgãos oficiais do governo federal, demonstram uma correlação perversa entre os baixos valores da arrecadação nos entes federados com os piores índices de qualidade do ensino-aprendizagem.

A Nova arquitetura Jurídica proposta , com a Emenda Constitucional em relação ao ICMS e destinação do percentual de 25% para um FUNDO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e os acréscimos das Contribuições Tributárias e da Ampliação de Rendas do Governo a serem destinadas a Educação ASSEGURARÃO a equidade no financiamento, que é fundamental, e o acréscimo de 1% do PIB ao ano para Educação até alcançarmos 10% do PIB almejado e mantê-lo neste patamar durante a operacionalização do novo Plano Decenal de Educação.

VIRGÍNIA GOMES DE BARROS E SILVA

O Brasil é um país com grandes riquezas naturais e, a partir delas, vivenciou prósperos ciclos para o seu desenvolvimento. Infelizmente esses recursos ficaram concentrados nas mãos de poucos.

A descoberta do pré-sal anunciou a abertura de um

novo ciclo econômico. Diversos setores da sociedade preocuparam-se em destinar as riquezas resultantes da exploração do pré-sal no incentivo ao desenvolvimento econômico e social do país. A União Nacional dos Estudantes (UNE), em conjunto com outras entidades do movimento educacional, lançou a campanha pela vinculação dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social Pré-Sal para a educação. Tal vinculação é estratégica para garantir a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto – PIB- para a educação pública, bandeira já prevista na última Conferência Nacional de Educação – CONAE. Nessa perspectiva, a educação finalmente ocuparia o centro de um projeto de desenvolvimento que nunca deixou de encontrar moradia na luta do movimento educacional brasileiro.

Existem medidas fundamentais para garantir um salto de qualidade na educação como, por exemplo, a necessidade da construção de mais creches, a universalização do acesso e a reformulação da educação básica – esta última medida para que se erradique o analfabetismo. Todavia, é no Ensino Superior que está o maior gargalo na política educacional brasileira. Dos 7 milhões de candidatos que se inscreveram no último Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM -, apenas 141 mil estarão matriculados em alguma Universidade Federal no próximo ano. Portanto, torna-se imperativa a necessidade da ampliação de ofertas de vagas, esforço que, embora já realizado com a duplicação de vagas com o REUNI, ainda é insuficiente.

A Universidade tem a importante atribuição na produção de conhecimento e da tecnologia, exigindo considerável investimento em inovação tecnológica, qualificação dos docentes e qualidade nas instituições.

O início do processo de democratização do acesso à Universidade ratificado pela Lei 12.711/12, que reserva metade das vagas para alunos de escola pública, está arriscado se não houver uma ousada reformulação da atual política de assistência estudantil. Restaurantes Universitários, Moradias, bolsas auxílio e transporte sempre foram demandas históricas do movimento estudantil brasileiro e, na atual conjuntura, torna-se fundamental por conta da mudança em curso da composição social das universidades e, também, para que seja garantido que o processo de democratização do acesso não seja concomitante ao aumento exponencial da evasão.

As Universidades foram construídas, inicialmente, nas grandes metrópoles. À população das cidades periféricas restava arcar com os altos custos provenientes da mudança de residência ou a opção de se inserir no mercado de trabalho local. A criação de novos campi localizados em cidades de pequeno/médio porte e distantes de capitais gerou oportunidades para aqueles que sempre se viram desprovido do direito à educação superior, além de dinamizar a economia local.

Todas as questões apresentadas têm como raiz fundamental o financiamento da educação. Falta verba para expandir a universidade, melhorar a sua qualidade e construir instrumentos que impeça a evasão dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Por isso, o financiamento é decisivo para que o Brasil alcance um Ensino Superior capaz de alavancar o desenvolvimento nacional, erradicar o analfabetismo e afetar qualitativamente a vida do povo brasileiro.

Colóquio 7.7 - Sistema Nacional de Educação e Política de Fundos Educacionais.

Ementa - Histórico do financiamento da educação no Brasil e o surgimento da política de fundos. O financiamento do sistema nacional de educação. Desigualdades regionais e a função supletiva e redistributiva da União perante às políticas de fundos (Fundef e Fundeb). Desigualdades na arrecadação de tributos por parte dos estados e dos municípios. A participação social e popular na elaboração, construção, implementação e gestão do Fundeb. O Fundeb e outras políticas de financiamento da educação. As experiências internacionais de financiamento da educação. As propostas de criação de fundos nacionais públicos para a educação superior e profissional.

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA

O eixo desenvolvimentista assumido no país na última década é responsável por uma mudança no cenário de distribuição de riqueza no Brasil Tal eixo, ainda que conviva com a perspectiva de manutenção da lógica do sistema financeiro, retomou a ideia de que cabe ao Estado um papel ativo no desenvolvimento do país e incluiu a perspectiva fundamental de superação dos níveis extremos de miséria e de valorização do salário mínimo. Este é um cenário contraditório, pois a política econômica não foi de ruptura com a agenda neoliberal dos anos de 1990, mas incluiu questões que na prática revisam aquela agenda. Este cenário inclui uma prioridade para a educação, pois o crescimento econômico gera mais demanda por mão de obra qualificada. Este tema parece constituir um nó. Não se trata do nó de como a educação se relaciona ou não ao trabalho, mas a um nó sobre se o projeto educacional prioritário é o do desenvolvimentismo ou se é o da formação humana mais ampla. Esta tensão tem relação com a expansão (ou não) de formação básica ou formação altamente especializada que atenderia ao mercado altamente competitivo? Dito de outro modo, esta tensão se expressa em disputa pelo uso de recursos para a educação pública, inclusiva e universal ou recursos que segmentam esta oferta.

Compreender esta disputa pelos recursos públicos para a educação compõe o desafio de aprofundamento do debate sobre o montante necessário à educação de qualidade para todos no país, o que tem implicações com a ampliação do esforço nacional de investimento, mas também tem relação com o debate sobre a gestão do recurso público e sua forma de redistribuição. A garantia da educação como direito fundamental de todos os brasileiros, com nível que qualidade que garanta o pleno desenvolvimento humano prometido na nossa legislação (BRASIL, 1996), implica decisões sobre o modelo de oferta de educação e, neste âmbito a forma de fornecimento do serviço educacional pública e direta é uma questão fundamental a ser debatida de maneira democrática e explícita. Assim, propõe-se neste colóquio discutir-se as características básicas do modelo de financiamento da educação no Brasil, considerando a relação entre investimento em educação e desenvolvimento do país, magnitude do investimento necessário ao desenvolvimento da qualidade da escola pública brasileira e forma de redistribuição dos recursos no âmbito das relações entre os entes federados.

WELLINGTON FERREIRA DE JESUS

Os fundos constitucionais para a educação básica brasileira: a construção de uma política de Estado para o setor educacional

A política de fundos constitucionais destinados ao financiamento da Educação Básica trouxe a perspectiva de um reordenamento na distribuição de verbas e, no tocante à efetiva participação dos entes federativos, possibilitaram a participação da sociedade nos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, bem como do Ministério Público (MP), construindo um campo fértil de pesquisas e estudos, entre outros aspectos. Trata-se de perceber, na política dos fundos constitucionais destinados ao financiamento da educação básica, um momento histórico, um espaço em que a sociedade pode ampliar e consolidar demandas, com uma perspectiva de avanço de posição por meio do entendimento de que, entre outros aspectos, a educação de qualidade social constitui-se um direito fundamental, contribuindo significativamente para a construção de uma sociedade democrática.

Nesse contexto, a reflexão sobre esses fundos constitucionais, também tem o mérito de fazer emergir e, ao mesmo tempo publicizar, os debates sobre temas como qualidade na educação; redistribuição de recursos públicos; regime de colaboração; valorização dos profissionais da educação; papel da União na educação; acompanhamento e controle social dos recursos; e, especialmente, a educação como direito.

Os referidos fundos constitucionais resultaram em mecanismos novos que sinalizam para a participação da sociedade na gestão e controle dos recursos públicos destinados a educação, como: os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS); a discussão do conceito de Custo -Aluno-Qualidade (CAQ) e do Custo-Aluno- Qualidade-Ini-

cial (CAQi); a efetivação de percentuais destinados à capacitação, aperfeiçoamento e o piso salarial dos professores.
Contudo, este processo tem limites claros e que continuam a se impor no contexto da história do financiamento à educação no Brasil. De um lado, o atrelamento das políticas de financiamento aos impostos; de outro lado, o contexto das reformas e ajustes econômicos que resultam na diminuição dos recursos destinados às políticas públicas e sociais.
Por fim, considera-se a relevância da política de fundos constitucionais, como uma a possibilidade de construção da democratização da gestão e do controle social, bem como, a dimensão do financiamento como uma política de Estado para a educação no Brasil.

Colóquio 7.8 - Financiamento da Educação e Qualidade: Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

Ementa - O gasto-aluno praticado no Fundeb e o paradigma do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). Estratégias para o estabelecimento de um patamar mínimo nacional de investimento por estudante capaz de garantir os parâmetros mínimos de qualidade na educação, segundo o mecanismo do CAQi. O conceito de CAQi e Custo Aluno-Qualidade (CAQ) como estratégias de ampliação do investimento em educação. O papel da União na implementação do CAQi e do CAQ. A proposição da sociedade civil na construção do CAQi e a interação entre a sociedade civil e o Estado para a construção do CAQ. O estabelecimento do Custo Aluno-Qualidade Inicial da Educação em Tempo Integral (CAQiETI). O parecer CEB 8/2010 do Conselho Nacional de Educação e a implementação da CAQi.

DANIEL TOJEIRA CARA

O objetivo da exposição **é apresentar e problematiza**r o CAQi (Custo Aluno-Qualidade-Inicial) e o CAQ (Custo -Aluno-Qualidade) como esforços sequenciais, complementares e interdependentes para a universalização da educação básica pública de qualidade para todos e todas no Brasil.
Desde 2002, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação desenvolve o estudo do CAQi. A partir de 2007, quando a primeira fase da pesquisa foi concluída e publicada, a Campanha – rede da sociedade civil distribuída por todo território nacional –, vem atuando no sentido de transformar o mecanismo em uma referência para o financiamento da educação básica pública no Brasil.
Passo importante nesse sentido foi dado em 5 de maio de 2010, quando o CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovou o Parecer e a proposta de Resolução 8/2010, que normatiza os padrões mínimos de qualidade da educação básica nacional de acordo com o CAQi. Os documentos resultam de um inédito Termo de Cooperação firmado entre a Câmara de Educação Básica do CNE e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 5 de novembro de 2008, o primeiro estabelecido entre o órgão e uma organização da sociedade civil. Contudo, desde então, o Parecer e a proposta de resolução aguardam homologação por parte dos titulares do Ministério da Educação.
O CAQi também foi aprovado em diversas emendas nos documentos finais da CONEB (Conferência Nacional de Educação Básica, 2008) e da CONAE (Conferência Nacional de Educação, 2010). Consta também dos relatórios substitutivos ao PNE (Plano Nacional de Educação) e está presente no Documento Base da CONAE de 2014.
Reconhecido internacionalmente, este mecanismo construído pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação também vem sendo a base para a elaboração de estudos semelhantes em países como Nigéria, Peru, Argentina, Colômbia e Índia.
No contexto brasileiro, o CAQi procura responder às demandas observadas pelo marco legal do país, especialmente a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Como o CAQi trata do padrão mínimo de qualidade asseverado na legislação brasileira, o CAQ (Custo Aluno-Qualidade) deve representar um esforço do país

em atingir o padrão de investimento por aluno ao ano próximo daquele verificado nos países mais desenvolvidos do mundo.

MOZART NEVES RAMOS

CAQi: Estabelecendo Padrões de Qualidade para a Educação.

Nas últimas duas décadas, têm crescido o numero de pesquisas e estudos relacionados com os fatores que mais influenciam na qualidade da Educação Básica no Brasil, procurando, desta forma, contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas da educação. Um dos estudos mais importantes nesse campo foi realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, mediante o que foi chamado de Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). Sua importância foi reconhecida, em dezembro de 2008, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituiu Comissão para emissão de Parecer e Resolução normatizando a referida matéria. Como relator, apresentei os resultados deste trabalho em 05 de maio de 2010 através do Parecer e Resolução N° 08/2010, que foi aprovado por unanimidade. Este trabalho contribuiu assim para estabelecer normas para a aplicação do Inciso IX do Artigo 4° da Lei N° 9.3994/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica, que segundo o qual é dever do Estado a oferta da educação escolar pública mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para sua efetivação como política pública, o referido Parecer aguarda homologação pelo Ministério da Educação.

JOSÉ MARCELINO

Uma conquista histórica para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil foi a introdução, em 1934, da vinculação de um percentual da receita de impostos a serem destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Essa vinculação foi retirada nas constituições dos períodos ditatoriais (1937 e 1967) e resgatada nos períodos democráticos (1946 e 1988). Outra fonte adicional de recursos foi introduzida em 1964. Trata-se do salário-educação, uma contribuição social que incide sobre a folha de pagamentos das empresas e que desde 1997, destina-se exclusivamente ao ensino público. Mais recentemente foi estruturada uma política de fundos, inicialmente com o Fundef (1997) e posteriormente com o Fundeb, aprovado em 2007 e com vigência até 2020. Esta última política teve um papel praticamente nulo em termos de ampliação dos recursos totais destinados ao ensino, mas contribuiu para reduzir as desigualdades no gasto por aluno no interior dos estados, entre as redes municipais e estaduais e entre os estados da federação, efeito conseguido basicamente através da ampliação efetiva dos recursos federais via complementação da União no Fundeb. Não obstante os avanços observados nos últimos oitenta anos, o que se constata é que o país vive um novo impasse em seu sistema de financiamento. De um lado, os recursos atualmente disponibilizados por aluno são claramente insuficientes para se assegurar um padrão mínimo de qualidade de ensino como determina o art. 211 da Constituição Federal. Levantamento feito pela Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) mostra que para cumprir o Parecer CEB/CNE nº 8/2010 (até hoje não homologado pelo MEC) que define o CAQi (Custo-Aluno-Qualidade-inicial) o governo federal deveria ampliar sua complementação ao Fundeb dos atuais 0,2% do PIB para cerca de 1% do PIB, ou seja, em cinco vezes. O valor do CAQi, contudo, está distante ainda do gasto aluno das boas redes públicas de ensino (como a rede federal de ensino) ou das mensalidade cobradas pelas escolas privadas frequentadas pelas crianças e jovens da classe média. Isso indica o atraso do país em assegurar o CAQi e a necessidade, no âmbito do PNE, de atingirmos um Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) que viabilize um gasto por aluno que, de fato, permita tornar a docência uma profissão atraente e dotar as escolas das condições de equipamento e infraestrutura adequadas. Finalmente, além da melhoria do padrão de

qualidade do ensino oferecido, o sistema de financiamento da próxima década tem que prever as grandes demandas de expansão na faixa de zero a três anos (50% de atendimento até 2020), da obrigatoriedade da faixa etária de quatro a 17 anos (até 2016), da ampliação da oferta de educação profissional e superior, além dos desafios gigantescos da educação de jovens e adultos que engloba dezenas de milhões de brasileiros que não tiveram assegurado o seu direito ao ensino fundamental e médio.

Colóquio 7.9 - Ciclo orçamentário e gestão da educação: participação popular, controle social e transparência.

Ementa - As etapas do ciclo orçamentário e o financiamento da educação. Autonomia e responsabilidade dos dirigentes educacionais sobre o orçamento educacional. Efetivação da LDB, na perspectiva de que o gestor da educação seja ordenador de despesas e gestor pleno dos recursos da área. Mecanismos de controle social da aplicação dos recursos da educação e de responsabilização dos gestores públicos, com transparência. Aperfeiçoamento do SIOPE/FNDE. Estabelecimento de mecanismos para divulgação transparente dos dados orçamentários da educação e transparência. Formação e autonomia dos Conselhos de Educação e dos demais conselhos, especialmente o do FUNDEB. Orçamento participativo nas escolas, redes e sistemas de ensino. Os números do investimento em educação. O Legislativo e o orçamento anual da Educação. Papel dos Tribunais de Contas, Ministério Público e conselhos na área da educação.

ARTHUR SÉRGIO RANGEL VIANA

Ao receber o convite do FNE para compor o Colóquio "Ciclo orçamentário e Gestão da Educação: participação popular, controle social e transparência", estabeleci uma relação imediata com a minha trajetória profissional, minhas atividades político-sindicais, as experiências coletivamente construídas desde 2006 nas administrações municipais de Vitória, Cariacica e Serra41, e, a partir de 2014, no Grupo de Educação Tributária Estadual42. Por isso, reporto-me à participação no Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundef e Fundeb - ES, Conselhos Municipais de Educação de Vitória e Cariacica, Câmaras de Acompanhamento e Controle Social do Fundef e Fundeb em Vitória e Cariacica, na assessoria da Secretaria Municipal de Educação do Município de Serra, na participação no Grupo de Educação Tributária Estadual e na Supervisão de Educação Tributária – SEFAZ/ES. No contexto desta história nos colegiados nos quais me inseri, busco compreender melhor, e de forma sistemática, os processos de intervenção das instituições - UNCME, CNTE, UNDIME e CAMPANHA43 - nas proposições do "Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos", a partir do acúmulo de discussões em algumas conferências recentemente realizadas - CONEB, CONAE 2010, CONSOCIAL - e nas etapas constitutivas da CONAE 201444.

Na construção do colóquio, analiso como as proposições acerca da participação popular, controle social e transparência são apresentadas em relação ao ciclo orçamentário e à gestão da educação no eixo II "*Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação*" da CONEB, no eixo V "*Financiamento da Educação e Controle Social*" da CONAE 2010, as propostas priorizadas nos quatro eixos da Consocial (" *I Promoção da transparência pública e acesso à informação e dados públicos; II Mecanismos de controle social, engajamento e capacitação da sociedade para o controle da gestão pública; III A atuação dos*

41 Esses três municípios fazem parte da Região Metropolitana da Grande Vitória – ES.

42 O Grupo de Educação Tributária Estadual é composto por representantes da Educação, Fazenda, Ministério Público, Receita Federal, Controladoria Geral da União, entre outros. Represento a Secretaria Estadual de Educação neste Grupo, onde estou à disposição desde fevereiro de 2014.

43 UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e CAMPANHA – Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

44 CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica (Abril/2008), CONAE 2010 – I Conferência Nacional de Educação (Março e Abril/2010), CONSOCIAL – 1ª Conferência Nacional sobre Transparência e Controle Social (Maio/2012) e CONAE 2014 – II Conferência Nacional de Educação.

conselhos de políticas públicas como instâncias de controle; e IV Diretrizes para a prevenção e o combate à corrupção"). Vale ressaltar nesta análise a aprovação do PNE, sua meta 20 e, em especial a estratégia 20.4 que *visa fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, [...], a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, [...] e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb.* Essas foram as referências iniciais, bases para definir o foco da minha intervenção, bem como para explicitar que o objetivo é analisar, a partir de algumas experiências e produções políticas desenvolvidas nas administrações municipais, e recuperar o papel no âmbito estadual e municipal dos Grupos de Educação Fiscal, na implementação do Programa Nacional de Educação Fiscal.

Tomo como referências algumas perguntas como as que foram formuladas por Nicolas Davies em "FUNDEB E A REDENÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA" (2008) - O que podemos esperar dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb? Terão condições, capacitação e poder para exercer essas funções? Dialogo também com Maria da Glória Gohn em "CONSELHOS E COLEGIADOS NA ESFERA PÚBLICA: EM BUSCA DO SENTIDO" (2007). Como não transformar os cidadãos que se dispõem a participar de órgãos colegiados em meros 'parceiros técnicos', avalistas de políticas já previamente decididas em outras instâncias superiores? Por fim, busco compreender, nas 12 proposições e estratégias indicadas no item 5 "*Gestão, controle social e transparência no uso dos recursos da educação*", seus efeitos e consequências nas políticas públicas recentemente produzidas, bem como implementar estas proposições no âmbito das esferas municipais: a garantia da gestão democrática, a participação popular, a descentralização das decisões e a consolidação do controle social.

Recorro aqui, ao papel da educação fiscal definido no documento final da CONAE 2010, que afirmava a importância de garantir que os conteúdos da educação fiscal para cidadania componham currículo obrigatório na formação dos/as profissionais de educação, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; possibilitando e estimulando atividades práticas para o exercício da cidadania e do controle social assegurando a participação popular na gestão do Estado; bem como difundir informações que possibilitem a construção da consciência cidadã em torno do papel social dos tributos, dos bens e orçamentos públicos; informar, à sociedade, sobre os efeitos lesivos da corrupção, da sonegação fiscal e da má gestão dos recursos públicos.

JUCA GIL

Transparência total e unificação de conselhos.

Os debates relativos ao financiamento da educação brasileira e as pesquisas realizadas tantos por governos como pela comunidade acadêmica já deixaram claros que o principal problema da área é a crônica insuficiência de recursos. Ninguém nega a existência de desvios, malversação, incompetência administrativa e corrupção no setor. No entanto, afora umas poucas dezenas de municípios mais ricos, estes problemas têm capacidade de atingir, no máximo, 20% dos recursos do ensino, pois a maior parte das verbas é destinada ao pagamento dos trabalhadores da educação, o qual é muito difícil de ser desviado e há ainda despesas fixas com luz, água, telefone, material de consumo, transporte escolar e outros sem os quais as redes não funcionam.

Felizmente o Brasil atribuiu a conselhos a tarefa de zelar pelas verbas do setor, sendo o Fundef e o Fundeb propostas que incluíram a participação da comunidade no controle destas políticas. Infelizmente, por falta de formação adequada e por informações incompletas e de difícil compreensão, os conselhos, no geral, tem conseguido avançar pouco no efetivo controle dos gastos educacionais. Mesmo considerando os aprimoramentos promovidos pelas regras do Fundeb é possível afirmar que a maioria dos conselheiros tem dificuldades em analisar orçamentos públicos, compreender licitações, ter ciência de como são manejadas as rubricas. E o pior é que 16 anos com poucos resultados palpáveis em termos de controle real tendem a desacreditar a capacidade dos conselhos serem efetivos em suas tarefas. No limite, podemos estar deslegitimando a sua existência e provendo argumentos para o descrédito na própria democracia

participativa. Parte do problema pode residir no fato da multiplicação de órgãos, os quais realizam trabalhos parciais e isolados. Por exemplo, o Conselho de Educação discute um plano municipal de educação, mas nada sobre verbas.

O Conselho do Fundeb aborda questões de parte do financiamento (não todo!) e nada sobre a política para o setor. O Conselho de Alimentação Escolar abrange a organização dos cardápios e a correta confecção da merenda, mas não tem acesso ao projeto educacional e nem às discussões sobre as verbas do ensino. Ou seja, cada conselho abarca uma pequena e específica parte da situação e ninguém enxerga a totalidade, a educação em sua complexidade, todas as verbas do setor. Talvez, na tentativa de simplificar estamos tornando a busca de alternativas mais difícil, pois ou não compreendemos a situação em plenitude ou não temos instrumentos para abordá-la de modo amplo. O raciocínio vale com o mesmo vigor para as esferas estaduais e federal.

Uma ação articulada entre MEC, secretarias de educação de Estados e Municípios e as universidades públicas deve promover amplo e contínuo processo de formação em financiamento educacional, o qual incluiria a compreensão sobre o ciclo orçamentário. Precisamos tornar absolutamente transparentes e de fácil leitura os diferentes documentos relativos ao uso das verbas públicas, em especial as folhas de pagamento dos trabalhadores da educação, as quais precisam explicitar local de trabalho, turno, etapa e modalidade. Também é fundamental ter acesso irrestrito às informações referentes aos processos de compras e contratação de serviços. Considera-se essencial que os membros dos conselhos responsáveis por recursos financeiros tenham seus contatos divulgados. As atas e documentos utilizados nas reuniões dos diferentes conselhos precisam estar online para ampla consulta, bem como a agenda das reuniões previstas. É primordial aproximar os trabalhos dos diferentes órgãos e instâncias que atuam visando a transparência e o bom uso dos recursos do setor. Entende-se como sendo capital a organização de um movimento de unificação dos conselhos que atuam sobre o ensino público: fundeb, alimentação escolar e educação. Outra ação central é promover o diálogo contínuo e a atuação conjunta dos conselhos com o Ministério Público, os Tribunais de Contas, os representantes dos poderes legislativos, as universidades públicas, entre outros. Enfim, os desafios do planejamento educacional quanto ao financiamento da educação ainda são grandes e precisam ser enfrentados com vigor.

MARISA ROSSIGNOLI

O financiamento da educação apresenta-se como temática relevante nos debates uma vez que é condição necessária, apesar de não suficiente, para o estabelecimento de educação com qualidade. A garantia do direito à educação, atentando para a exigência da Emenda Constitucional 59/2009 de universalização da educação de 4 a 17 anos que deverá ocorrer até 2016, sucinta maior discussão em todo ciclo orçamentário do financiamento da educação, desde os critérios de financiamento, até sua execução e controle.

Tendo como base de análise os dados de escolarização líquida na pré-escola de 54,2%, no Ensino Fundamental 91,9% e no Ensino Médio 51,6%, observando ainda que das crianças de 4-5 anos 20% não se encontram no sistema educacional (dados de 2011 – considera-se escolarização líquida as matrículas para a faixa etária estipulada para cada modalidade de ensino), o debate apresenta-se como tema fundamental para a educação.

A criação do FUNDEB em 2007 ampliou os recursos para educação, apesar de ampliação do número de alunos abrangidos, entende-se que houve um ganho. Vale lembrar que o artigo 205 da Constituição de 1988 determina que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", neste sentido, é de fundamental importância discutir a participação popular como elemento de melhoria da educação.

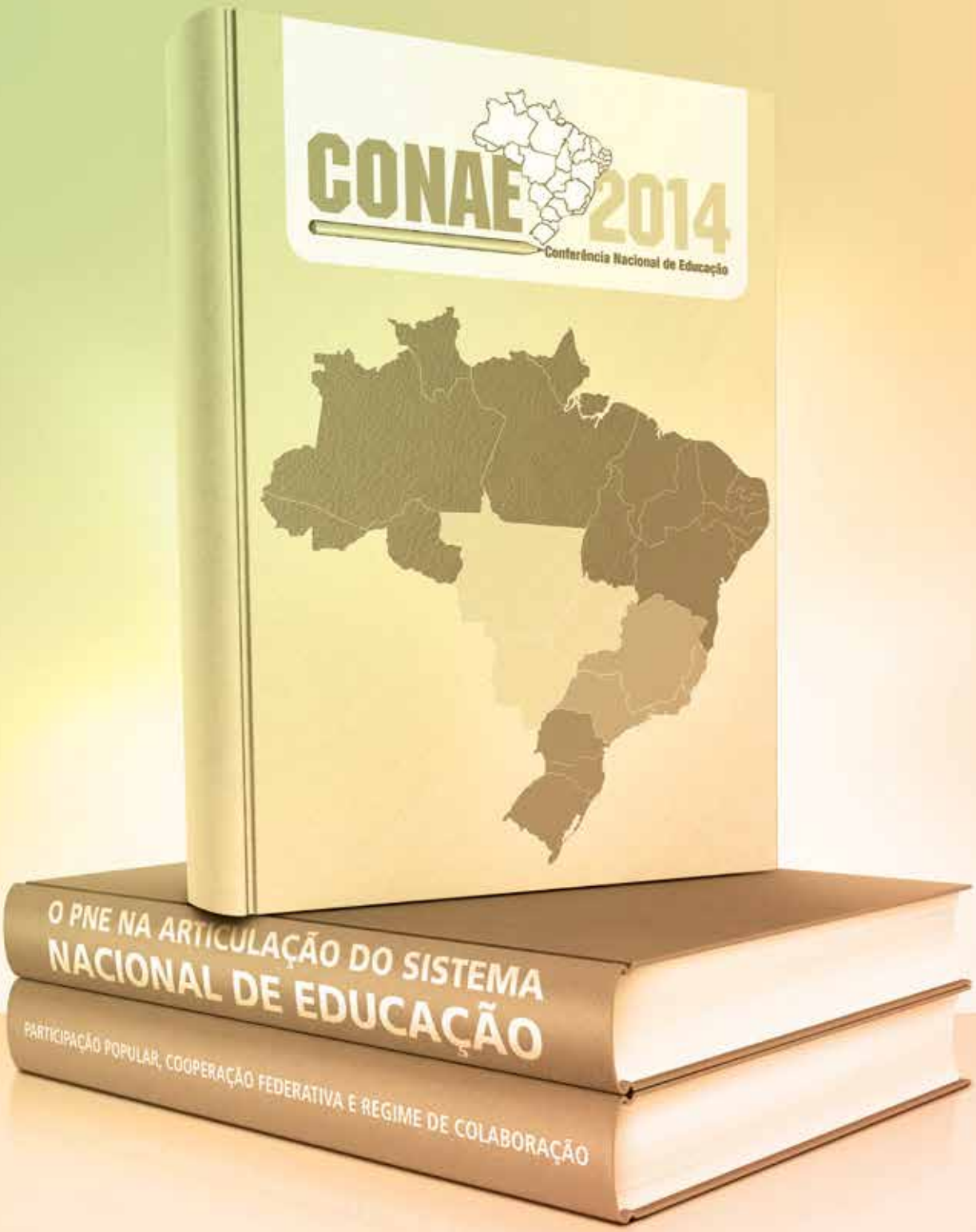
Os Conselhos de políticas públicas estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, devendo ter em sua composição representantes do poder público e da sociedade, constituem-se em importante elemento na execução e controle garantindo uma boa aplicação dos recursos.

Ao se discutir a Gestão da Educação na perspectiva da participação popular, controle social e trans-

parência, decorridos alguns anos do funcionamento do FUNDEB, faz-se necessária a análise da atuação dos CACS- Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, que teve o número de membros e forma de composição alterada em relação ao antigo FUNDEF, aumentando a participação da sociedade, e atuação da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade que, entre outras atribuições, deve "especificar anualmente as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica,(...) levando em consideração a correspondência ao custo real da respectiva etapa e modalidade e tipo de estabelecimento de educação básica" conforme a lei 11.494 de 2007.

Apesar do grande número de conselhos criados após a Constituição Federal de 1988, é sabido que nem sempre tem ocorrido uma efetiva participação popular, ficando, muitas vezes, restrita a alguns segmentos da sociedade civil organizada.

Propõe-se assim, a realização de análise, debate e discussão para atuação dos CACS e da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade.



III – REFERÊNCIAS SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ALESSANDRA GOTTI (TODOS PELA EDUCAÇÃO)

Doutora em Direito do Estado, na subárea de Direito Constitucional pela PUC/SP.
Mestre em Direito do Estado, na subárea de Direito Constitucional pela PUC/SP.
Professora da graduação das Faculdades Integradas Rio Branco. Sócia de Hesketh Advogados. Autora das obras *Direitos Sociais – fundamentos, regime jurídico, implementação e aferição de resultados,* publicada, em 2012, pela Editora Saraiva e *Direitos Sociais: eficácia e acionabilidade à luz da Constituição de 1988,* publicada, em 2005, pela Editora Juruá. Consultora do Movimento Todos pela Educação no Programa Justiça pela Qualidade na Educação. Integrante do Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Educação Infantil (GTIEI).
apg@rnaves.com.br

ALESSANDRO MELCHIOR RODRIGUES – (UNE)

Direito pelo Centro Universitário De Rio Preto/São José Do Rio Preto
Área de atuação - Políticas Públicas para Juventude no Conselho Nacional de Juventude da Presidência da República - Função: Presidente; Promoção da Cidadania LGBT na Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Função: Diretor Executivo
allgadara@gmail.com

ÁLVARO MOREIRA HYPÓLITO (ANPED)

Mestrado em Educação pela UFMG/Belo Horizonte/Brasil e; Doutorado em Educação pela Univ. Wisconsin/Madison/USA
Área de atuação – Professor na Universidade Federal de Pelotas e; Coordenador da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente – Brasil
alvaro.hypolito@gmail.com

ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ (FNCE)

Mestrado em Educação na Universidad Alcalá/Madrid/Espanha
Área de atuação - Conselheira Vice-Presid. da Câmara de Ed. Básica no Conselho Estadual de Educação de Boa Vista/Roraima.
Anaceliapaz2011@hotmail.com

ANA ROSA PEIXOTO DE BRITO (ANFOPE)

Especialização: Avaliação da Aprendizagem. Universidade Federal do Pará, Belém Pa - UFPA. Outros: Ambiente e Desenvolvimento Sustentado. Universidade de Aveiro. Portugal.
Área de atuação - Diretoria Nacional ANFOPE (2012-2014) (Tesouraria).
arosapb@yahoo.com.br

ANDRÉ LÁZARO (TODOS PELA EDUCAÇÃO)

Bacharel e Licenciatura em Português- Literaturas na Faculdade de Letras-UFRJ
Mestrado e Doutorado em Comunicação e Cultura na Escola de Comunicação -UFRJ
Área de atuação - Comunicação e Gestão Universitária na UERJ como Professor Adjunto
Pesquisador da Flacso Brasil de 2012 até o presente
andrelflazaro@gmail.com

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA (ANPED/ANFOPE)

Mestrado e Doutorado em Educação pela USP/São Paulo
Área de atuação - Ensino Superior - Representante da ANPED no Fórum Estadual de Educação do Paraná
Membro da Diretoria da FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
andreabg@ufpr.br

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA – (UFPR/ABRUEM)

Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC-SP
Área de atuação - Professor e Pesquisador no Núcleo de Políticas Educacionais na Universidade Federal do Paraná
angelo@ufpr.br

ANTÔNIA FIRMINA NETA (CONFENAPA)

Licenciatura Plena em Artes – Habilitação em Desenho Industrial na Universidade Federal do Piauí
Pedagógico no Instituto de Educação Antonino Freire
Área de atuação – Vice Presidenta da Confederação Nacional das Associações de Pais de Alunos e Alunos;
Presidente da Associação de Pais de Alunos e Alunos do Estado do Piauí;
Presidente do Conselho Estadual do FUNDEB do Piauí;
Membro titular do FUNDEB Nacional;
Membro suplente do Fórum Nacional de Educação
Firminaneta2@hotmail.com

ANTÔNIO ALMERICO BIONDI LIMA

(CONSED/SETEC)

Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Área de atuação - Superintendente de Educação Profissional na Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Coordenador do Fórum Nacional de Gestores Estaduais da Educação Profissional e Tecnológica
Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED
Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia – CEE
antonioalmerico.lima@educacao.ba.gov.br / almerico-lima@gmail.com

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

Doutorado em Educação pela PUC – SÃO PAULO
Área de atuação - Políticas Públicas – PUC – São Paulo e Ministério da Educação - MEC
antonioronca@mec.gov.br

ANTÔNIO DE LISBOA AMÂNCIO VALE (CNTE/CUT)

Graduação em Geografia e História e Especialização em Educação no Sistema Penitenciário em Brasília/DF
Área de atuação - Ex-diretor do SINPRO/DF; Diretor de Finanças da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e; Diretor Executivo Nacional da Central Única dos Trabalhadores – CUT
cnte@cnte.org.br; Lisboa@sinprodf.org.br ou Lisboa@cut.org.br

ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA – (ANPED)

Mestrado em Educação na UFRJ
Doutorado em Educação na Universidade de Londres – Inglaterra
Área de atuação – Educação na Universidade Católica de Petrópolis – UFRJ (professor emérito)
afmcju@gmail.com

ANTÔNIO LAMBERTUCCI. (SASE/MEC)

antonio.lambertucci@mec.gov.br

ANTÔNIO MUNARIM (SECADI/MEC)

Mestrado em Educação e Trabalho pela Universidade Federal de Santa Catarina; e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Área de atuação - professor da Universidade Federal de Santa Catarina.
munarim@ced.ufsc.br

ARTHUR SÉRGIO RANGEL VIANA (UNDIME)

Mestrado em Educação na UFES/Vitória/Brasil
Área de Atuação - Assessoria da Secretaria Municipal de Educação nas Prefeituras Municipais de Vitória, Cariacica e Serra (Espírito Santo)
arthurviana03@gmail.com

BERNADETE ANGELINA GATTI (TODOS P/ EDUCAÇÃO)

Doutorado em Psicologia/Educação pela Universidade de Paris VII e; Pós-Doutorado pela Universidade de Montreal – CA
Área de atuação - Educação e Formação de Professores na Fundação Carlos Chagas – Superintendência de Pesquisa - São Paulo
Docente Aposentada pela Universidade de São Paulo - USP
gatti@fcc.org.br

BERTHA DE BORJA VALLE (PROIFES/ ANFOPE)

Doutorado em Educação pela UFRJ e Mestrado pela PUC-Rio. Entidade: Anfope - Vice-presidência 2012-2014. Área de Atuação: gestão democrática / formação de professores/ políticas públicas em educação . : Estudos realizados no âmbito da formação e valorização/ qualificação dos profissionais de educação; análise e revisão do Plano Estadual de Educação -RJ (livro publicado em 2010); pesquisa sobre os conselhos municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro (livro publicado com apoio da FAPERJ); membro do Fórum Estadual de Educação e do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (participante da pesquisa nacional da Anfope sobre os Fóruns Estaduais).
berthavalle@hotmail.com.

BINHO MARQUES

Mestrado em Educação – UFRJ, MBA em Desenvolvimento de Executivos em Administração – Universidade de São Paulo. Área de atuação: Professor, Consultor para educação na região norte, Secretário

Municipal de Educação do Rio Branco/ACRE, Secretário de Educação do Estado do Acre, Secretário de Desenvolvimento Humano e Inclusão Social do Acre, Vice-Governador e Governador do Estado do Acre, Secretário de Articulação com Sistema de Ensino – SASE/MEC.
arnobio.marques@mec.gov.br

CAROLINE FALCO FERNANDES VALPASSOS

Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e especialização em Formação de Tributarista Júnior pelo Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação. Área de atuação: Consultora na formação de profissionais da rede estadual de ensino do Espírito Santo.
carolinefalco@usp.br

CARLA CARUSI DOZZI (MINC)

Mestrado em Psicologia Social na PUC/SP
Especialização em Gestão Pública na ENAP
Área de atuação - Educação Popular, Cultura, Políticas Públicas.
- Governo Federal / Ministério da Cultura
Coordenação Geral de Cultura e Educação (atividade atual)
- Governo Federal/ Secretaria Geral da Presidência
Coordenação Nacional da Rede de Educação Cidadã, responsável por amplo trabalho de educação popular, envolvendo mobilização, articulação e organização em REDE de 1200 organizações, entidades e movimentos sociais a nível nacional.
- Coordenação Pedagógica do Programa de formação em educação popular e trabalho de base para movimentos sociais urbanos, Escola Nacional Florestan Fernandes.
Assessoria a movimentos populares e pastorais sociais e Consultorias relacionadas à educação popular e participação
carla.dozzi@cultura.gov.br

CARLOS AUGUSTO ABICALIL (CNTE/UNCME)

Mestre em Educação – Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de Brasília
Área de atuação - Assessoria Parlamentar da Liderança do Governo no Congresso Nacional
abicalil@senado.gov.br
caabicalil@uol.com.br

CARLOS EDUARDO SANCHES (UNDIME)

Mestranda em Gestão e Políticas Educacionais pela Universidad Nacional Três de Febrero – Buenos Aires – Argentina
Área de atuação - Secretaria Municipal de Educação de Castro – Paraná
Presidente da UNDIME Nacional
Membro e depois Presidente do Conselho Nacional do FUNDEB
Conselheiro Titular do Conselho Estadual de Educação do Paraná
Membro da Comissão Nacional Organizadora da CONAE 2010
ceduardosanches@uol.com.br

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY (ANPED)

Doutor em Educação: Historia, política, sociedade.
Área de atuação - Professor adjunto da PUC/MG e professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
crjcury.bh@terra.com.br

CARMEN LUIZA DA SILVA (CONFENEN)

Mestrado e Doutorado em Educação pela UTP- Curitiba
Área de atuação - Vice Presidente da ABMES- Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
carmen.silva@utp.br

CARMEN SYLVIA VIDIGAL MORAES (CEDES)

Doutorado em sociologia e Pós doutorado em sociologia da educação e do trabalho
Área de atuação - Profa Ensino Superior – História e sociologia da Educação no CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade - São Paulo/SP
Profa Livre docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ FEUSP
moraescs@usp.br; carmensvmoraes@gmail.com

CARLOS ARTEXES SIMÕES

Mestre em Educação UFF e doutorando em Educação UFF.
Diretor do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.
artexes@gmail.com, (21) 7724-7465.

CASEMIRO JOSÉ MOTTA (SETEC/MEC)

Doutorado Em Educação – Formação de Professores – UFRGS – Não Concluído
Mestrado Em Educação – Metodologia Do Ensino. -UNICENTRO/UNICAMP/Guarapuava/Campinas/Brasil
Área de atuação - Professor do Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari
casemiromota@ifc-araquari.edu.br

CÉLIA MARIA VILELA TAVARES (CNI)

Mestrado em Ciência Política pela UFF/Niterói/Brasil
Área de atuação – Gestão da UNDIME de Cariacica/ES/Brasil
Membro do Fórum Nacional de Educação
Membro do Fórum Municipal de Educação de Vitória/ES
Professora da Faculdade Católica Salesiana do ES
celiamvt@bol.com.br

CLÁUDIO ALBERTO CASTELO BRANCO PUTY (UNE)

Doutorado em economia
Área de atuação - Deputado Federal (PT-PA), vice-líder do governo no Congresso. Professor da UFPA.
cputy@yahoo.com

CLAUDIR MATA MAGALHÃES DE SALES (CNTE)

Secretária Executiva da CNTE e professora da rede púbica de educação básica do Estado de Rondônia.
claudirmata@gmail.com; cnte@cnte.org.br

CLEUZA RODRIGUES REPULHO (UNDIME)

crepulho@uol.com.br
Presidente da Undime Nacional; Dirigente Municipal de Educação de São Bernardo do Campo/SP ; Pedagoga e Mestre em educação de Jovens e Adultos – Universidade Mackenzie

CYNTHIA BISINOTO EVANGELISTA DE OLIVEIRA (SECADI)

Mestrado e Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília – Brasil
Área de atuação - Psicologia, Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento, Formação profissional, Socioeducação na Universidade de Brasília (Professora-Pesquisadora)
cynthia.b@uol.com.br ou cynthia@unb.br

DANIEL TOJEIRA CARA (CAMPANHA)

Mestrado em Ciência Política pela USP
Área de Atuação – Educação na Campanha Nacional pelo Direito a Educação
Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito a Educação
Coordenacao@Campanhaeducacao.Org.Br

DENIO REBELLO ARANTES

Bacharelado em Física-UnB/Brasília/BR
Bacharelado em Matemática-UnB/Brasília/BR
Mestrado em Física - Unicamp/Campinas/BR
Doutorado em Ciências - Unicamp/Campinas/BR
Instituição/Movimento/Entidade, Instituto Federal do Espírito Santo.
Área de atuação- Professor/Metalurgia/Reitoria/Reitor
Cidade/Estado/País/Vitória/ES/BR
arantes@ifes.edu.br

DENISE CARRERA (SECADI)

Mestrado e Doutoranda em educação pela USP
Área de atuação - Educação, desigualdades, diferenças, políticas educacionais, participação na Ação Educativa em São Paulo; Coordenadora da área de educação e do programa Diversidade, Raça e Participação da Ação Educativa; Foi Relatora Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil; Foi coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
denise.carreira@acaoeducativa.org

DENISE MARTINS DE ABREU E LIMA (SESU/MEC)

Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP; Doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP e; Pós-doutorado em Educação a Distância pela Purdue University/West Lafayette/IN/Estados Unidos
Área de atuação - Língua estrangeira e Educação a Distância na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/
Secretaria de Educação Superior – SESU/MEC
Presidente do Fórum de Coordenadores UAB – CAPES gestão 2011 e 2012
Presidente do Programa Inglês sem Fronteiras – SESU/MEC
Assessora na Secretaria de Educação a Distância – SESU/MEC
denise.lima@mec.gov.br

DERMEVAL SAVIANI

Doutorado em Filosofia da Educação pela PUC-SP
Área de atuação - Prof. de graduação e pós-graduação na PUC-SP, UFSCar, UNICAMP
dermevalsaviani@yahoo.com.br

DILVO RISTOFF (SESU/MEC)

Letras – Literatura pela UFSC e; Doutorado em Literatura pela University of Southern Califórnia
Área de atuação – Literatura na Universidade Federal de Santa Catarina; Fundador e Editor Executivo desde 1996 da Revista Avaliação; Ex-diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior – INEP/MEC
ristoff.dilvo@gmail.com

DOMINGOS LEITE LIMA FILHO (CONIF)

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina / Brasil e; Pós-doutorado (Faculdade de Ciências Sociais) pela Universidade Salamanca / Espanha
Área de atuação – Educação na ANPEd; ANDES
domingos@utfpr.edu.br

EDMILSON RAMOS CAMARGOS (CNTE)

Graduação em Agricultura, Zootecnia e Administração e Economia Rural pela CEFET/MG; Extensão em Política e Sindicalismo Internacional (UNICAMP/SP) e; Pós-Graduando Gestão Pública.
Área de atuação - Diretor do Sindicato dos Auxiliares em Administração Escolar no DF – SAE; Técnico de Gestão Educacional na Secretaria de Estado da Educação do DF; Coordenador Nacional do Departamento de Funcionários da Educação - DEFE/CNTE da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE
cnte@cnte.org.br; lamparina@cnte.org.br

EDUARDO ROLIM DE OLIVEIRA (PROIFES)

Mestrado em Química pela UFRGS e; Doutorado em Farmacoquímica pela Université Paris XI/Feança
Área de atuação - Representação Sindical dos Professores das Universidades e Institutos Federais - Presidente do PROIFES- Federação
Eduardo.rolim@ufrgs.br

ELIANE ROSE MAIO (ABGLT)

Doutorado em Educação Escolar - UNESP/Araraquara/Brasil – 2008
Pós-Doutorado Em Educação Escolar - UNESP/Araraquara/Brasil – 2011
Área de atuação - Professora Universitária da Universidade Estadual De Maringá
Grupo De Pesquisa - CNPQ - NUDISEX – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual
elianerosemaio@yahoo.com.br

ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA (ANPED)

Doutorado em Educação - UFMG/Belo Horizonte/Brasil - 2006
Área de atuação - Política e gestão educacional - Universidade Federal do Espírito Santo
eliza.bartolozzi@gmail.com

ERASTO FORTES MENDONÇA (ANPAE/CNE)

Doutorado em Educação pela Unicamp, Campinas e Mestrado em Educação pela UnB
Área de atuação - Políticas públicas e gestão da educação na UnB e Conselho Nacional de Educação
erastofm@gmail.com

FABIANE BORGES PAVANI (MOV. DAS MULHERES)

Mestrado em Educação pela UNILASALLE– Canoas, Brasil não concluído
Professora da rede pública há 20 anos, em redes municipal e/ou estadual – RS, Brasil.
Conselheira do Conselho Municipal de Educação – CME/POA, RS, Brasil; representando a União das Associações de Moradores de Porto Alegre.
Feminista/Emancipacionista, diretora municipal da União Brasileira de Mulheres – UBM/POA, Brasil.
Militante do Movimento Negro, diretora Municipal (POA) e estadual (RS) da União de Negros pela Igualdade – UNEGRO/RS, Brasil.
Sindicalista, Integrante do núcleo da Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil - CTB/municipários(as) – POA/RS, Brasil.
Militante da educação pela construção de uma escola mais inclusiva e democratizante.
Integrante do Fórum Municipal de Educação de Porto Alegre pela entidade CEBRAPAZ (Centro Brasileiro de Solidariedade e Luta pela Paz), RS, Brasil.
Integrante da comissão de sistematização da CONAE/etapa municipal - POA, (co) coordenadora do eixo II

onde proferi palestra sobre a educação das relações étnicorraciais, junho, 2013, RS, Brasil.
fabianepavani@gmail.com

FRANCISCA NOVANTINO PINTO D' ANGELO(CENEEI)

Doutoranda em Antropologia Social pela MN-UFRJ/Brasil
Mestrado em Educação e Movimentos Sociais pela UFMT/Brasil
Área de atuação - EEI e a Formação de Professores Indígenas/Magistério/Ensino Superior na APIB/OPRIMT – Movimento indígena de MT
nezokemaero@yahoo.com.br

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO (CNE)

Filosofia pela Fac. Filosofia, Ciências e Letras Mogi das Cruzes; Bacharel e Licenciado em Teologia pela Faculdade de Teologia N.Sra. Assunção – SP e Pedagogia pela Faculdade Filosofia N. Senhora Medianeira
Área de atuação - Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica no SENAC/SP e demais SNA – Serviços Nacionais de Aprendizagem em São Paulo/SP; Conselheiro do Conselho Estadual e Municipal de Educação de São Paulo; Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Ministério da Educação) e Vice-Presidente da Fundação Escola de Sociologia de Política/SP
franciscocordao@mec.gov.br

JOSEMAR DA SILVA MARTINS

Graduação em Pedagogia, Habilitação em Educação de Adultos (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro/BA – FFLCJ, da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 1993);
Especialização em Gestão de Sistemas Educacionais (PUC-MG, 1997);
Mestrado em Educação (Université du Quebec à Chicoutimi, UQAC, 2003);
Doutorado em Educação (Faculdade de Educaçâo, FACED, da Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2006).
Tem experiência na área de Educação, Comunicação e Cultura, com ênfase em Educação de Adultos, Educação do Campo, Currículo, Gestão Educacional, Educação Ambiental e Ecopedagogia, Educação & Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Mídia e Cultura, Metodologia da Pesquisa, e Pesquisa e Prática Pedagógica, temas nos quais vem atuando, seja realizando estudos e pesquisas, seja através das aulas que ministra nos cursos de Pedagogia e Comunicação Social da UNEB no DCH III, incluindo a pós-graduação, ou em outras instituições de Ensino Superior.
pinzoh@hotmail.com; pinzoh@gmail.com; jmartins@uneb.br

GENUINO BORDIGNON Consultor/PNUD

Mestrado em Educação - IESAE/FGV/RJ
Área de atuação - Políticas e planejamento educacional - UnB – Professor da Faculdade de Educação (aposentado)
UNCME – Palestras nos encontros regionais e nacional
IPF – assessoria a municípios sobre sistemas e planos de educação
MEC – consultorias: Pró-Conselho e CONAE
genuino.bordignon@gmail.com

GERALDO GROSSI JUNIOR (SASE/MEC)

Mestrado em Educação pela UFMT
Área de atuação - Diretoria de Cooperação e Planos – SASE no Ministério da Educação
Geraldo.junior@mec.gov.br

GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO BANIWA (UFAM)

Formação em Antropologia pela Universidade de Brasília – UNB
Área de atuação - Docência, pesquisa e extensão universitárias na Universidade Federal do Amazonas - Faculdade de Educação em Manaus/AM (Diretor de Políticas Afirmativas)
gersem@terra.com.br

GERSON TAVARES DO CARMO (ABRUEM)

Mestrado em Cognição e Linguagem e doutorado em Sociologia Política, ambos na Universidade Estadual do Norte Fluminense, RJ,
Área de atuação - professor associado do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL) ; coordenador do grupo de pesquisa/CNPQ "Escrita: poder e subjetividades" e do projeto do Observatório da Educação/CAPES "Diagnóstico da qualidade do ensino no PROEJA da região norte e noroeste fluminense: com foco nos aspectos formativos e metodológicos.
gtavares33@yahoo.com.br

GIL VICENTE REIS DE FIGUEIREDO (PROIFES)

Mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Doutorado (PhD em Matemática) pela University of Warwick (Inglaterra) e Pós doutorado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA)
Área de atuação – Foi: Coordenador Geral de Programas de Pós-Graduação em Matemática da COPPE/UFRJ; professor da UnB; pesquisador da Universidade de Sussex, Inglaterra; e professor da USP/Campus de São Paulo.
É atualmente: professor associado 4 da UFSCar.
Foi Presidente da ADUFSCar, Sindicato, e Presidente do PROIFES.
É atualmente: Diretor de Relações Internacionais do PROIFES.
É também membro do Fórum Nacional de Educação.
gvrf2011@gmail.com

GISELE MASSON (ANFOPE)

Instituição: ANFOPE. Doutorado em Educação pela UFSC.
Área de atuação: Formação de Professores.
gimasson@uol.com.br

GLECIVAN BARBOSA RODRIGUES (CNI)

Mestrado em Educação – Políticas Públicas pela Universidade Católica de Brasília-UCB
Área de atuação - Gestora do Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica no SENAI - Depto. Nacional; Subsecretária de educação profissional e ensino superior; Diretora na Fundação de Apoio a Pesquisa do DF (FAPDF) no Governo do Distrito Federal/GDF e Coordenação de Projetos de Educação Profissional (SETEC); Gerente de Área – Fundescola –(SEB) pelo MEC
grodrigues@dn.senai.br
gleici.rosa@gmail.com

GUSTAVO HENRIQUE DE SOUZA BALDUINO (ANDIFES)

Engenharia Mecânica pela Universidade de Brasília; Especialização em Planejamento, Orçamento e Gestão Pública pela Fundação Getúlio Vargas – FGV e Direito pelo UniCEUB
Área de atuação - Secretário Executivo na Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES; Membro do Fórum Nacional de Educação – FNE e Membro do Instituto Ciência Hoje – ICH.
gustavo@andifes.org.br / andifes@andifes.org.br

HELENA C. LOPES DE FREITAS (ANFOPE)

Pós-Doutorado em Educação pela USP.
Área de Atuação: Formação de Professores.
helena.freitas@uol.com.br

HELENO MANOEL GOMES DE ARAÚJO FILHO (CNTE)

Ciências Físicas e Biológicas pela FUNESO/FOFOP – Olinda –Pernambuco – Brasil
Área de atuação – Diretor na SINTEPE e CNTE de Recife/Pernambuco/Brasil
Professor da Educação Básica, Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas com Habilitação em Biologia para Lecionar Matemática e Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio. Lotado na Escola Estadual Custódio Pessoa e na Escola Municipal Gêlda Amorim, ambas no bairro de Paratibe, na cidade de Paulista – Região Metropolitana do Recife. Atualmente sou Presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco e Diretor da Secretaria de Assuntos Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
Heleno.araujo@uol.com.br

HELOÍSA HELENA OLIVEIRA (CAMPANHA)

Economia pelo UNICEUB – Brasília - DF – Brasil
Governança Corporativa pela USP – São Paulo - SP – Brasil
Área de atuação - Promoção e defesa de direitos de crianças e adolescentes pela Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo – SP – Brasil
Membro do Conselho Deliberativo do Instituto Desiderata
Membro Suplente do Conselho de Administração da Brasil Foods S.A.
Membro Titular no Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil (CONPDEC)
Membro do Conselho de Administração do Instituto do Câncer Infantil e Pediatria Especializada (ICIPE)
secexecutiva@fundabrinq.org.br

HENRIQUE CUNHA JUNIOR (CADARA)

Formação em engenharia elétrica, sociologia, história e economia
Área de atuação - Professor titular da Universidade Federal do Ceará
secretariadufc@org.br

IDEVALDO DA SILVA BODIÃO (CAMPANHA)

Mestrado em Ensino de Ciências – Modalidade Física pelo Instituto de Física/Faculdade de Educação da USP
Área de atuação - Monitoramento e fiscalização das políticas públicas de educação - Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA Ceará
idbodiao@uol.com.br

IRACEMA SANTOS DO NASCIMENTO (CAMPANHA)

Mestrado em Comunicação Social pela Escola de Comunicações e Artes da USP/ São Paulo / Brasil e Doutorado em Educação / Administração Escolar pela Faculdade de Educação da USP/São Paulo/Brasil
Área de atuação - Financiamento educacional, gestão educacional, currículo e avaliação, formação de professores, alfabetização e leitura na Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
Coordenadora Executiva da Campanha Nacional pelo Direito a Educação
iracema@campanhaeducacao.org.br
coordenacao@campanhaeducacao.org.br

IRIA BREZEZINSKI (ANFOPE)

Doutorado em Educação pela USP e Pós-Doc em Ciências da Educação pela UA/PT. Experiência em docência e pesquisa na área de Educação e Sociologia, com ênfase em Políticas e Gestão Educacional, Planejamento e Avaliação Institucional, Formação de Profissionais da Educação, Movimentos Sociais e Currículo.
iriaucg@yahoo.com.br

ISABEL CRISTINA DE MOURA CARVALHO

Doutorado em Educação pela UFRGS
Área de atuação - Coordenadora Programa de Pós-Graduação em Educação na PUCRS em Porto Alegre/RS
isabel.carvalho@pucrs.br

ISIS TAVARES NEVES (CNTE)

Pedagogia pela UFAM
Área de atuação – Pedagoga na Rede pública Estadual do Amazonas e Municipal de Manaus/Sindical de Trabalhadores/as em Educação/ CNTE
Presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher do Amazonas, CEDIM/AM e representante da CNTE no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM
isis_tneves@yahoo.com.br

IVANDRO DA COSTA SALES (SEA/MEC)

Mestrado em Sociologia e Doutorado em Serviço Social
Área de atuação - Gestão Democrática e Educação Popular no Centro de Estudos, pesquisas e expressões artísticas - OS SERTÕES em Taperoá, PB
Assessoria em gestão democrática e educação popular em Organizações civis e governamentais no Brasil e outros países
ivandrosales@ig.com.br

JAILSON DE SOUSA E SILVA (SECADI/MEC)

Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC\RJ
Área de atuação - Direito à Cidade pelo Observatório de Favelas
Ex-Secretário de Educação de Nova Iguaçu
Ex-Subsecretário Estadual de Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro
jailson@observatoriodefavelas.org.br

JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO (ANPAE)

Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas
Área de atuação - Professora/Pesquisadora do Centro de Educação. Áreas: Política Educacional e Gestão da Educação; Sociologia da Educação; Movimentos Sociais e Educação na Universidade Federal de Pernambuco
Pesquisadora do CNPq
Editora da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE
Janete.lins@gmail.com

JAQUELINE MOLL

Doutorado em Educação pela UFRGS/Porto Alegre
Área de atuação – Ex-Diretora de Currículos e Educação Integral no Ministério da Educação.
jaquelinemoll@gmail.com

JEFFERSON DE OLIVEIRA GOMES (CNI)

Graduado e mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, onde também cursou doutorado em Cooperação com a RW-TH-Aachen, Alemanha. É professor da Divisão de Enge-

nharia Mecânica-Aeronáutica do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA e gerente executivo do Departamento Nacional do SENAI para Tecnologia e Inovação
jgomes@dn.senai.br

JOÃO ANTONIO CABRAL DE MONLEVADE (UNCME)

Mestrado em Administração Escolar e Doutorado em Educação pela UNICAMP
Área de atuação - Currículo da Educação Básica – Gestão da Educação – Financiamento da Educação – Valorização dos Profissionais da Educação na Rede Pública de Ensino de MT – UFMT – CNTE – CNE – UNB – SF
Livros sobre Legislação Educacional, Financiamento da Educação, Valorização dos Profissionais da Educação.
professormonlevade@gmail.com

JOÃO AUGUSTO DE LIMA ROCHA (PROIFES)

Mestrado em Engenharia Civil / Estruturas pela UFRJ/ COPPE e Doutorado em Engenharia de Estruturas pela USP
Área de atuação - Mecânica dos Sólidos / Educação na UFBA / Docente /APUB-PROIFES
Organizador da Fundação Anísio Teixeira – 1989
Organizador do livro "Anísio em Movimento" (Editora do Senado, 2002)
jrjoaroch@gmail.com

JOÃO BATISTA DA SILVEIRA (CONTEE)

História pela UNI-BH e Direito pela Faculdade de Sete Lagoas
Área de atuação - Contee – Diretor de Assuntos Jurídicos; SAAEMG – Diretor Tesoureiro
Joao.batista@saaemg.com.br

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA (ANPED)

Doutorado em Educação pela USP e Mestrado em Educação pela UFG.
Área de atuação - VICE-PRESIDENTE da ANPED. Professor da UFGO na área de Políticas Educacionais.
joao.jferreira@gmail.com

JOÃO LUIZ MARTINS (ANDIFES)

Mestrado em Matemática e Computação Científica pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas.
Área de atuação - É professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto; Membro da Comissão Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação nomeado pela Presidente da República; Presidente da Comissão de EaD-ANDIFES (3 anos); Reitor (por dois mandatos) da UFOP (2005-2013) e; Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento da UFOP.
jmartins@reitoria.ufop.br

JOEL DE ALMEIDA SANTOS (CNTE)

Nível superior em letras; Pós-Graduação em Educação e Comunicação
Professor da Educação Básica de Sergipe ; Diretor - Sindicato dos Professores de Sergipe- Sintese; Diretor - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE ; Conselheiro - Conselho Estadual de Educação de Sergipe
joelsintese@hotmail.com

JORGE ABRAHÃO DE CASTRO (MPOG)

Doutorado em Economia pelo Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (IE-UNICAMP).
Área de atuação - Analista de Planejamento e Orçamento do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), Foi Diretor da Diretoria de Estudos Sociais (DISOC) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Professor da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade Católica de Brasília (UCB). Atualmente é Diretor de Planejamento da Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos (SPI) do MPOG.
jorgeabrhao57@gmail.com

JOSÉ ANTONIO MORONI

moroni@inesc.org.br

JOSÉ CARLOS BUENO DO PRADO (ZEZINHO) (CNTE)

Segundo Grau
Área de atuação – Sindical na AFUSE, CNTE, Coletivo Nacional LGBT/CUT de São Paulo
Zezinho@afuse.org.br

JOSÉ CARLOS MENDES MANZANO (CNI)

Bacharel e Licenciado em História e Mestre em educação pela USP – São Paulo – Brasil
Área de atuação - Professor e Diretor de Escola - Vinte e

seis anos de atuação na rede pública estadual de São Paulo Atualmente Auditor Educacional do Departamento Regional do Senai de São Paulo
jmanzano@sp.senai.br

JOSÉ FRANCISCO SOARES (TODOS P/ EDUCAÇÃO)

Mestrado em Estatística pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada; Doutorado em Estatística pela University of Wisconsin - Madison e pós-doutorado em Educação pela University of Michigan – Ann Arbor (2002).
Área de atuação - professor titular aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação, membro do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional.
francisco-soares@ufmg.br;francisco.soares.ufmg@gmail.com

JOSÉ MARCELINO (CEDES)

Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado na Universidade de Stanford, EUA
Área de atuação – Professor associado da Universidade de São Paulo e Presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - FINEDUCA.
jmrpinto@ffclrp.usp.br

JOSÉ VALDIVINO DE MORAES (CNTE)

É funcionário da Educação da Rede Pública do Estado do Paraná e membro da Direção Executiva da CNTE
valdivinoapp@yahoo.com.br

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA (SETEC/MEC)

Mestrado em Educação e Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília
Área de atuação – Educação na Universidade de Brasília Pesquisador da educação superior, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, expansão, democratização, acesso, avaliação institucional, relação público-privado e avaliação de programas e projetos educacionais. Autor de livros e diversos capítulos de livros e artigos sobre avaliação da educação superior, além de desenvolver pesquisas financiadas pelo CNPq acerca desse tema. Organizador da Coleção Políticas Públicas de Educação, juntamente com Célio da Cunha e Maria Abádia da Silva, publicada pela Editora Autores Associados, em 2011 e 2013, e pela Líber Livro, em 2012.
sovieira@fe.unb.br

JUANA NUNES PEREIRA (MINC)

Mestrado em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.
Área de atuação - Diretora de Educação e Comunicação para Cultura da Secretaria de Políticas Culturais no Ministério da Cultura, Secretária de Políticas Culturais
Juananunes@gmail.com
Juan.nunes@cultura.gov.br

JUCA GIL

Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação/USP
Área de atuação - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - FINEDUCA
jucagil@uol.com.br

JUÇARA MARIA DUTRA VIEIRA (CNTE)

Formada em Letras, com especialização em Literatura Brasileira e doutora em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica pela UnB.
Área de atuação - Professora da rede pública estadual do RS; Vice-presidente da Internacional da Educação e presidente do Comitê de Mulheres da mesma entidade.
cnte@cnte.og.br; judvieira@gmail.com

JUCILEIDE DIAS DOS SANTOS ARAGÃO (FNCE)

Licenciatura Plena em Física na Universidade Federal de Sergipe
Curso de Especialização em Ciências da Natureza e suas Tecnologias na Universidade Potiguar
Especialização em Ciências da Natureza e suas Tecnologias/Modalidade Física na Universidade Federal de Sergipe
Área de atuação - Professora Efetiva da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, Assessora Técnica do Gabinete do Secretário de Estado da Educação de Sergipe, Coordenadora de Articulação e Assistência aos Municípios, Coordenadora do Plano de Ações Municipal, Coordenadora Estadual do Programa de Capacitação a distância para gestores escolares – Progestão e Conselheira do Conselho Estadual de Educação de Sergipe.
- Secretaria de Estado da Educação de Sergipe
Avaliadora Educacional - SASE/MEC
jucileidedias@yahoo.com.br/jucileide.aragao@seed.se.gov.br

LEDA SCHEIBE (ANPED)

Mestrado em Educação pela UFRGS/Porto Alegre
Doutorado em Educação pela PUC/SP
Área de atuação - Formação de professores/ Políticas de Formação de Professores nas UFSC/UNOESC/ ANFOPE/ ANPED/ANPAE/ CNTE:Retratos da Escola - Florianópolis/SC
Professora Emérita da Universidade Federal de Santa Catarina
Prêmio Destaque Pesquisador da UFSC (50 Anos) em 2010
lscheibe@uol.com.br

LÚCIA CAMINI (SASE/MEC)

Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
Área de atuação - Professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul;
Coordenadora geral de Estudos e Pesquisas sobre Valorização dos Profissionais da Educação – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE/MEC.
lucia.camini@mec.gov.br

LÚCIA CECCATO DE LIMA

Mestrado em Educação e Ciência e Doutorado em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis
Área de atuação - Professora PPG em Educação e PPG em Ambiente e Saúde na Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC; Professora do Ensino Médio Integrado e Pós Médio na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
ceccato@brturbo.com.br

LÚCIA HELENA RINCON AFONSO (UBM)

Graduação em História pela Universidade Federal de Goiás Mestrado História Regional pela Universidade Federal de Goiás e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Mestrado em Ciências Políticas e Sociologia pela Universidade Complutense de Madri.
Área de atuação - professora na PUC no Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado; Por várias vezes, de forma intermitente, ocupou a Secretaria da Mulher na direção do PCdoB Goiás Membro do Conselho Editorial da Revista Presença da Mulher e direção nacional da União Brasileira de Mulheres.
luciarincon@gmail.com;usm@uol.com.br

LÚCIA VELLOSO MAURÍCIO

Graduada em Letras em 1982, concluiu mestrado em Administração de Sistemas Educacionais no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) pela Fundação Getúlio Vargas – Rjem (1990 e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2001. Foi diretora de capacitação do magistério entre 1992 e 1994 dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e consultora da Fundação Darcy Ribeiro até 2006. Atualmente é conselheira da Fundação Darcy Ribeiro. Foi Coordenadora Adjunta do Mestrado em Educação na Universidade Estácio de Sá, e professora adjunta de 2003 a 2008. É professora associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Em 2011 fez pós-doutorado na Universidade Complutense de Madri e na Universidade do Estado do Ceará (UECE). Desde 2012, tornou-se representante da FFP/UERJ no Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo. Em 2013, tornou-se coordenadora do PPGE Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP). Entre suas pesquisas e publicações, destacam-se os temas: escola pública de tempo integral, ampliação da jornada escolar, CIEP, formação de professores.
luciavelloso.uerj@gmail.com

LUCÍLIA AUGUSTA LINO DE PAULA (ANFOPE)

Mestrado em Educação pela UERJ e Doutorado em Educação pela PUC-RIO
Área de atuação - Professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Docente no Mestrado em Educação Agrícola PPGEA/UFRRJ; Assessora especial da Reitoria da UFRRJ e coordenadora acadêmica do Centro de Memória;
Membro do Fórum Estadual de Educação, do Fórum Municipal de Educação de Seropédica e membro da Coordenação Estadual (RJ) do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares;
Vice-presidente da FAPUR e Coordenadora-geral do Curso de extensão à distância Formação Continuada em Conselhos Escolares.
Membro da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
lucilialinop@yahoo.com.br

LUCÍNIA CLAIRE STEVANATO (ABGLT)

Graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Curitiba e Pós-Graduação em Direito Constitucional pela Abdconst – Associação Brasileira de Direito Constitucional
Área de Atuação - Advogada Militante nas Áreas de Direitos Humanos, LGBT e Laicidade do Estado na Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, Comissão da Diversidade Sexual OAB/PR, Aliança Estudantil Secular e Liga Humanista Secular
lcstevanato@hotmail.com

LUIS CARLOS FREITAS (CEDES)

Doutorado e Pós-Doutorado pela USP
Área de atuação – Avaliação de sistemas na Universidade Estadual de Campinas - SP
Freitas.lc@uol.com.br

LUIS CLÁUDIO MEGIORIN (CONFENAPA)

Direito pelo Centro Univ. Instituto de Educação Superior de Brasília.
Área de atuação - Direito Educacional na CONFENAPA e ASPA-DF
Membro do Fórum Distrital de Educação
Membro do Conselho do FUNDEB
Coordenador na CONFENAPA - Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos
Presidente na ASPA-DF Associação de Pais e Alunos das Instituições de Ensino do DF
aspadf11@gmail.com

LUÍS OTONI MEIRELES RIBEIRO (SETEC/MEC)

Mestrado em Tecnologia pela UTFPR/Curitiba e Doutorado em Informática na Educação pela UFRGS/Porto Alegre
Área de atuação - Educação Profissional Científica e Tecnológica no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense/ SINASEFE
Membro do Comitê de Coordenação Política da UNIREDE
Membro do Comitê Científico do ESUD
Chefe do Departamento de Educação a Distância do IFSul
luis.otoni@gmail.com, luisribeiro@ifsul.edu.br

LUIZ DE SOUZA JÚNIOR PINTO DA LUZ (ANPAE)

Mestrado em Educação pela UFPB e Doutorado em Educação pela USP
Área de atuação - Ensino, pesquisa e extensão (professor Associado II) na Universidade Federal da Paraíba
Atual secretário Municipal de Educação de João Pessoa
Membro da ANPAE, ANPED e FINEDUCA
luizsjunior@gmail.com

LUIZ FERNANDES DOURADO (ANPAE/NE)

Mestrado em Educação pela UFG – Goiânia; Doutorado em Educação pela UFRJ – Rio de Janeiro e Pós Doutorado em Sociologia pela EHESS – Paris –França
Área de atuação - Políticas Educacionais na CNE – ANPED – ANPAE
Professor Titular de Políticas Educacionais na UFG
Membro da Câmara de Educação Superior do CNE
Membro dos Conselhos Superior e Técnico Científico da Educação Básica da CAPES
luizdourado1@gamil.com

LUIZ GAMBIM (CONTEE)

Filosofia pela Superior FAFINC , Viamão, BR
Área de atuação – Sindical - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE - Porto Alegre, RGS, BR
gambim@sintaers.org.br

LUIZ ROBERTO ALVES

Conselheiro do Conselho Nacional de Educação - CNE
luiz.alves@metodista.br

LUIZ VALTER DE LIMA (UNDIME)

Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Licenciado em Letras com Inglês, pela Universidade Católica de Salvador – UCSAL; Pós-graduado em Psicopedagogia da Educação pela Universidade Contemporânea – UNC; Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Especialista em Gerência de Cidades pela Universidade do Estado da Bahia – UFBA.
Desde 2005 assumiu o cargo de Secretário Municipal

de Educação de Camaçari-BA, atualmente é Diretor de Finanças da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação.
ivlima@camari@ba.gov.br

LUMA ANDRADE (ABLGT)

Mestrado em Desenvolvimento e M.A. pela UERN/ Mossoró/Brasil
Doutorado em Educação pela UFC/Fortaleza/Brasil
Área de atuação – Gestão Escolar e Direitos Humanos na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Ceará - Brasil
lumabiologa@hotmail.com

MARCOS SORRENTINO

Graduado em biologia e pedagogia pela UFSCAR, mestrado em Educação pela UFSCAR, doutorado em Educação pela USP, pós-doutorado pelo Laboratório de Psicologia Social e da Intervenção – USP e pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. Professor no Depto. De Ciências Florestais da Esalq.
E-mail: sorrentino.ea@gmail.com

MADALENA GUASCO PEIXOTO (CONTEE)

Pós Graduação: Educação e sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Área de atuação – Educação – CONTEE - São Paulo e Professora Titular da Faculdade de educação da PUC SP.
madapeixoto@uol.com.br

MARCELA REGINA RIBEIRO DOS SANTOS (UNE)

Estudante do curso de Direito da Universidade Católica de Salvador/BA.
Área de atuação - Membro da Comissão de rearticulação do Movimento Estudantil pró-DCE da UCSal; Diretora de Combate ao Racismo – Educação e relações étnicas e raciais da União Nacional dos e das Estudantes; Vice presidente da União dos Estudantes da Bahia - UEB, gestão 2011/2013. Ativista do Movimento Negro Unificado – MNU no setorial de educação, coordenadora nacional do Coletivo Nacional de Juventude Negra ENEGRECER, ativista da Marcha Mundial das Mulheres e Coordenadora de Juventude do Movimento Negro Unificado Bahia.
Marcela.kizomba@gmail.com

MÁRCIA ADRIANA DE CARVALHO (UNDIME)

Licenciatura Matemática/Física pela UCS/Caxias do Sul e Gestão Pública pela FACCAT/ Taquara
Área de atuação – Educação na Prefeitura de Caxias do Sul - Rio Grande do Sul /Campanha Nacional pelo Direito a Educação/UNDIME
macmulher@gmail.com

MÁRCIA ANGELA DA SILVA AGUIAR (ANPED)

Mestrado pela UFPE e Doutorado pela USP
Área de atuação - Política e Gestão da Educação, Formação dos Profissionais da Educação na Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE
Presidente da ANPAE
Professora Titular do Centro de Educação da UFPE
marcia_angela@uol.com.br

MÁRCIA CRISTINA MACHADO PASUCH (UNCME)

Doutorado em Educação pela UFMT/Cuiabá/Brasil com Estágio Doutoral na Universidade Pompeu Fabra/Barcelona/Espanha
Área de atuação – Educação - Professora da Rede Pública Estadual e Universidade do Estado de Mato Grosso. Militante sindical e dos movimentos em defesa da transparência na gestão pública, integrando o Grupo Guardiões da Cidadania de Alta Floresta. Atuou como presidente do Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta (2007-2009)
marciacmachado@hotmail.com

MÁRCIO RODRIGO VALE CAETANO (ABLGT)

Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense-UFF
Área de atuação - Professor Adjunto de Políticas Públicas da Educação; Professor Permanente no Programa de Pós-graduação em Educação; Professor Permanente no Programa de Pós-graduação em História; Diretor de Desenvolvimento do Estudante da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis/PRAE/ FURG pela Universidade Federal do Rio Grande
Currículo e Didática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Coordenação Executiva pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro / Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos
Coordenador de Educação e Saúde pelo Grupo Arco-Íris de Cidadania LGBT

Secretário Executivo da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH
E-mail: mrvcaetano@gmail.com

MARCUS VINÍCIUS DE AZEVEDO BRAGA (CGU)

Mestrado em Educação na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica pela UNB
Área de atuação - Auditoria e Fiscalização na CGU - Brasília/DF
marcusbragaprofessor@gmail.com/
marcus.braga@cgu.gov.br

MARELÍ ELIANE GRAUPE (MOV.DAS MULHERES)

Doutorado em Educação pela Universität Osnabrück, Osnabrück, Alemanha
Área de atuação - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC
Pesquisadora no Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da UFSC/SC.
Pesquisadora no Instituto Estudos de Gênero (IEG) da UFSC/SC.
mareligraupe@hotmail.com

MARIA ANTONIETA TRINDADE GOMES GALVÃO (CNTE)

Formação em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco
Área de atuação – Educação no SINTEPE e CNTE em Recife/PE; Educação/Professora na Rede Municipal de Recife/PE; Vice Presidenta do SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco; Secretária de Saúde dos Trabalhadores em Educação da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Presidenta do Centro dos Professores de Pernambuco.
cnte@cnte.org.br antonietatrin@hotmail.com

MARIA CRISTINA VARGAS (MST)

Pedagogia pela UNEMAT e Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento pela UNB
Área de atuação – Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
cristinamst@yahoo.com.br

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDLLA *(ANFOPE)*

Doutorado em Educação pela FEUSP e Pós-Doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP.
Área de atuação: Formação e Valorização dos Profissionais em Educação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos (2011). Coordenadora do Grupo de Pesquisa/ CNPq "Instituições de Ensino, Políticas e Práticas Pedagógicas". Coordenadora do Projeto OBEDUC/CAPES "Políticas de formação de professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional". Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa da ANFOPE, desenvolvendo a pesquisa "Observatório da Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos fóruns permanentes de apoio à formação do magistério". Pesquisadora do Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade- Educação/CIERS-Ed/FCC/UNESCO, desenvolvendo a temática de formação e profissionalização docente. Participação como membro da ANFOPE do Fórum Estadual Paulista e do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de São Paulo. Participação da Diretoria - 2010 a 2014 e Secretaria Nacional – 2010 a 2012.
mfabdalla@uol.com.br

MARIA DO SOCORRO DA COSTA COELHO (PROIFES)

Mestrado em Educação pela UNIMEP-SP e Doutorado em Educação e Currículo com Estágio Doutoral na Universidade do Minho- Portugal pela PUC-SP
Área de atuação - Gestão e Sociologia da Educação como Docente Adjunto IV lotada no ICED da Universidade Federal do Pará
Integrante do Conselho Fiscal do PROIFES sindicato Nacional
mscc@ufpa.br- socorrocoelho@gmail.com

MARIA DO SOCORRO SILVA (CONTAG)

Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPE
Área de atuação - Educação do Campo na Universidade Federal de Campina Grande
Membro do Comitê Estadual de Educação do Campo da Paraíba

Membro da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB
Coordenação do Observatório de Educação do Campo
socorrosilva@ufcg.edu.br

MARIA ELIETE SANTIAGO (UNCME)

Mestrado e Doutorado em Educação
Área de atuação – Professora na UFPE - Recife/PE
Vice –diretora no Centro de Educação da UFPE até março de 2012
Conselheira no Conselho Municipal de Educação de Recife até abril de 2013
mesantiago@uol.com.br

MARIA IEDA NOGUEIRA (UNCME)

Pedagogia e Especialização – Políticas Públicas pela UFPE
Área de atuação – Educação na UNICAP / Ex-professora da Universidade Católica de Pernambuco
Presidência Nacional da UNCME
uncmepe@yahoo.com.br

MARIA IZABEL AZEVEDO NORONHA (CNTE/CNE)

Administração Escolar pela UNIMEP – Piracicaba-BRASIL
Área de atuação – Presidência do APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado- SP
mariaizabel@apeoesp.org.br

MARIA LÚCIA CAVALLI NEDER

Reitora da Universidade Federal de Mato Grosso.
reitora@ufmt.br

MARIA LUIZA ALÉSSIO (SEB/MEC)

Mestrado Ciências Biológicas pela UFPE e Doutorado em Ciências da Vida pela Univ. Paris VI – França
Área de atuação - Fisiologia Humana na Universidade Federal de Pernambuco
Diretora de Apoio à Gestão Educacional (2009-2013) no Ministério da Educação
malualessio.edu@gmail.com

MARIA LUIZA R. FLORES (CAMPANHA)

Mestrado e Doutorado em Educação pela UFRGS
Área de atuação - Faculdade de Educação – Área de Política e Gestão da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – Integrante do Comitê Diretivo (2009-2012)
Campanha Nacional pelo Direito à Educação– Integrante do Comitê Diretivo (2009-2012)
malurflores@gmail.com

MARIA MARGARIDA MACHADO (ANPED/ CONTAG)

Doutorado em Educação pela PUC/ São Paulo
Área de atuação - Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Goiás
mmm2404@gmail.com

MARIA MARGARIDA MARTINS SALOMÃO

Mestrado em Linguística pela University of California System, UC System (EUA); Doutorado em Linguística pela Universidade da California,Berkeley (EUA) e Visiting scholar (Pós-doutorado) pela Universidade da California,Berkeley (EUA)
Área de atuação - Professora aposentada da UFJF, Graduação e Pós na Faculdade de Letras em Juiz de Fora, Minas Gerais e Deputada Federal pelo PT-MG, Educação, Desenvolvimento Regional.
mm.salomao@uol.com.br

MARIA NEUSA DE LIMA PEREIRA (CONIF)

Bacharelado em Administração pela UFRR/Boa Vista e Mestrado em História Social pela UFRJ/Rio de Janeiro
Área de atuação – Educação na IFRR/MEC/SETEC – Professora - Boa Vista- RR
Professora desde 1977, com experiência em todos os níveis de ensino, incluindo as modalidades de ensino - Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica e modalidades de oferta presencial e EAD; Experiência em Gestão de sistemas educacionais desde 1984 (funções de supervisão; direção; coordenação geral); Avaliadora de cursos superiores - desde o ano 2000 Basis/INEP/MEC; Coordenadora Geral de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SESU/MEC e SERES/MEC); Pró-reitora de Ensino do IFPA.
mneusa@gmail.com Maria.neusa@ifrr.edu.br

MARIA TERESA EGLER MANTOAN (SECADI)

Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Área de atuação - Docência, pesquisa e extensão

universitárias na Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação
tmantoan@gmail.com

MARISA ROSSIGNOLI

Mestrado em Economia pela PUC- SP e Doutorada em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP
Área de atuação - docente do programa de Mestrado em Direito da Universidade de Marília – UNMAR.
mrossinholi@uol.com.br

MARTA VANELLI (CNTE)

Pós Graduação pela UFMG
Secretária Geral da CNTE e Professora da rede pública de educação básica do Estado de Santa Catarina.
cnte@cnte.org.br martavanelli@hotmail.com

MAURÍCIO FERNADES PEREIRA (FNCE)

Mestrado e Doutorado em Engenharia da Produção pela UFSC e Pós-Doutorado em Administração pela USP/FEA.
Área de atuação - Presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE. Autor de nove livros sobre Gestão Estratégica todos editados pela Editora Atlas.
mfpcris@gmail.com

MILTON CANUTO DE ALMEIDA (CNTE)

Lic. Plena em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas e Pós em Direito Educacional pela Univ. Pio décimo
Área de atuação – Professor de Matemática, Financiamento da Educação - Maceió; Vice – Presidente da CNTE – Brasília e Consultor Técnico na Área de Financiamento da Educação, Planejamento e Gestão, Plano de Carreira e Previdência Pública.
miltoncanuto@yahoo.com.br

MIRELLY V. CARDOSO (UNE)

mirellycardoso@gmail.com

MOACIR GADOTTI (SEA/MEC)

Mestrado pela Pontífica Universidade Católica – PUC / São Paulo; Doutorado pela Universidade de Genebra - UNIGE / Genebra/ Suíça e Livre Docência pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP / Campinas
Área de atuação - Diretor Geral do Instituto Paulo Freire - São Paulo
gadotti@paulofreire.org/camilateo@paulofreire.org

MÔNICA CASTAGNA MOLINA (MST)

Desenvolvimento Sustentável pela UNB/Brasília e Pós doutorado em Educação pela UNICAMP/Campinas
Área de atuação - Licenciatura em Educação do Campo/ Programa de Pós Graduação em Educação/Coordenação Linha de Pesquisa Educação do Campo na Universidade de Brasília
mcastagnamolina@gmail.com

MÔNICA GARDELLI FRANCO (SEB/MEC)

Mestrado e doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Área de atuação - Diretora de Formulação de Conteúdos Educacionais da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2012) e foi gerente educacional do Núcleo Cultura Educação da Fundação Padre Anchieta- Centro Paulista de Rádio e TV Educativas (TV Cultura).
monica.franco@mec.gov.br

MONICA RIBEIRO DA SILVA

Doutorado pela PUC/SP. Área de atuação: pesquisa em políticas educacionais em ensino médio e escolarização da juventude; coordenadora das ações nacionais do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Formação Continuada de Professores.
monicars03@gmail.com

MOZART NEVES RAMOS (TODOS PELA EDUCAÇÃO)

Foi Reitor da Universidade Federal de Pernambuco (1966-1999 e 2000-2003). Presidiu a ANDIFES em 2002/2003. Foi Secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006) e presidiu o CONSED (2006). É membro do Conselho Nacional de Educação.
mozart@todospelaeducacao.org.br;mramos@ufpe.br

NALU FARIA SILVA (UNE)

Psicologia pelas Faculdades Integradas de Uberaba/MG; Curso de Atendimento à Instituições pela Sades Sapientaes - São Paulo; Curso de Psicodrama Pedagógico pela GETEP - São Paulo; Curso de Formação de Formadores em Gênero e Desenvolvimento pela Gender & Development- Centre Training – Haarlen - Holanda
Área de atuação - Integra a Coordenação Nacional da

Marcha Mundial das Mulheres no Brasil; coordenadora geral da SOF - Sempreviva Organização Feminista
nalu@sof.org.br

NARA TEIXEIRA DE SOUZA (CONTEE)

Coordenadora da Secretaria de Assuntos Institucionais da CONTEE
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - CONTEE
naratsouza@gmail.com

NELSON CARDOSO AMARAL (ANDIFES)

Mestrado em Física pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
Área de atuação - Acadêmica e Gestão Institucional na Universidade Federal de Goiás
nelsoncardosoamaral@gmail.com

NEREIDE SAVIANI (MOV.DAS MULHERES)

Mestrado: Supervisão e Currículo e Doutorado: História e Filosofia da Educação pela PUC-SP
Área de atuação - Magistério / Coord. Pedagógica (Ensino Básico) na Prefeitura de S. Paulo/ Governo Est. de São Paulo; Docência / Pesquisa/ Orientação (Mestrado e Doutorado - Educação) na PUC-SP; Docência / Pesquisa/ Orientação (Mestrado em Educação) na Univ. Católica de Santos (UNISANTOS); Diretora de Formação na Fundação Maurício Grabois São Paulo; Diretora da Escola Nacional
Fórum Permanente pela Emancipação da Mulher do PCdoB – Partido Comunista do Brasil São Paulo
nereide.saviani@gmail.com; nereide@grabois.org.br

NEYDE APARECIDA DA SILVA (UNDIME)

É pedagoga, especialista em educação, Secretária Municipal de Educação de Goiânia, presidente da UNDIME Goiás e Secretária de assuntos jurídicos da UNDIME Nacional.
neydept13@gmail.com

NILTON NELIO COMETTI (SETEC/MEC)

Mestrado em Agronomia – Ciência do Solo pela UFSM e Doutorado em Agronomia – Ciência do Solo pela UFRRJ.
Área de atuação - Política de Inovação no Ministério da Educação
nilton.cometti@gmail.com

OCIMAR MUNHOZ ALAVARSE (CEDES)

Doutorado em Educação pela USP / São Paulo
Área de atuação - Formação de professores, pesquisador em avaliação educacional e professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAVE)
ocimar@usp.br

OLGAMIR AMÂNCIA FERREIRA DE PAIVA (MOV. DAS MULHERES – UBM)

Doutorado em Educação pela UnB/Brasília
Área de atuação – professora na UnB – Formação de professoras; Gênero na UBM e Secretária de Estado da Mulher no Governo do DF.
olgamancia@gmail.com

ORDÁLIA ALVES ALMEIDA

Pós-Doutorado em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho/Braga/Portugal
E Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/São Carlos/SP/
Área de atuação - Professora do Curso de Pedagogia – Coordenadora de Curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/
Membro do Fórum Permanente de Educação Infantil de MS
Representante da UFMS - Rede Nacional da Primeira Infância
ordalia.almeida@ufms.br

PAULO CESAR RIBEIRO LIMA (CECE)

Doutorado em Engenharia pela Cranfield University/ Inglaterra e Mestrado pela UFRJ/Rio de Janeiro/Brasil.
Área de atuação - Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados.
paulocesar.lima@camara.leg.br

PAULO GABRIEL SOLEDADE NACIF (ANDIFES)

Mestrado e Doutorado em Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas) pela UFV/ Viçosa
Área de atuação – Docência na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e; Reitor da UFRB, nomeado em 03/07/2007 para o primeiro mandato e, em 15/07/2011 para o segundo mandato.
pgabriel@ufrb.edu.br / ufrb.secrei@ufrb.edu.br

PAULO SPELLER (SISU/MEC)
gabsesu@mec.gov.br

PEDRO DE CARVALHO PONTUAL
Doutorado em Educação pela PUC -SP
Área de atuação - Secretário de Participação Cidadã da Prefeitura de Embu das Artes /SP e presidente honorário do CEAAL - Centro de Educação de Adultos da América Latina
pedropontual@embu.sp.gov.br

PEDRO TRINDADE BARRÊTO (CONFENAPA)
Mestrado em Geofísica – UFBA. **Pós-graduação Lato Sensu** - Supervisão Escolar - Universidade Cândido Mendes; Pós-graduação – Gerência por Objetivos – CEBRAE; Especialização – Desenvolvimento Organizacional – CENID
Área de atuação - Representante Titular da CONFENAPA no Conselho Nacional do de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB; Representante da CONFENAPA no Fórum Nacional de Educação- FNE; Representante da CONFENAPA no Fórum Estadual de Educação da Bahia. – FEE-BA, participando das Conferencias Municipais, Intermunicipais, Territoriais, e Estadual na Bahia e; Consultor Educacional de Secretarias Municipais de Educação, e palestrante nas Conferências Municipais de Educação. barrettopedrotrindade@gmail.com;petriba2013@gmail.com

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA (CADARA)
Doutora em Ciências Humanas – Educação e Pós-Graduação em Educação – FACED – Universidade federal do Rio Grande do Sul
Área de atuação – Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos - SP; Pesquisadora do NEAB/UFSCar e; Cavaleiro da Ordem Nacional do Mérito; Professora Titular em Ensino- Aprendizagem - Relações Étnico-Raciais do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar e; Wanadoo Wayo – conselheira do conselho do Amiru Hassimi O. Maiga, chefe do povo Shonghoy do Mali.
dpbs@power.ufscar.br

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA (CNE)
Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará
Área de atuação - Docência na Universidade Federal do Maranhão; Ex-Vice-Presidente Nacional e Ex-Presidente da UNDIME/MA; Presidente Atual da Câmara de Educação Básica - Conselho Nacional de Educação.
rmfeitosa@globo.com

REGINALDO T. SOEIRO DE FARIA
Mestrado pela Univ. Anhembi Morumbi; Pós-Graduação Latu-Sensu pela Univ. Fed. Uberlândia e; Tecnologia em Sistemas Digitais pela Fac. Tec. Sem. Fláquer
Área de atuação - Movimento Sindical; CONAE2014 na ADIFESP/PROIFES - São Paulo – SP.
soeirodefaria@gmail.com

REMI CASTIONE (PROIFES)
Doutorado em Educação pela UNICAMP
Área de atuação - Diretor de Políticas Educacionais na PROIFES – Federação de Sindicatos de Professores Federais e Magistério - Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB da Área de Políticas Educacionais.
rcastioni@globo.com

RITA DE CÁSSIA DE FREITAS COELHO (SEB/MEC)
Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais
Área de Atuação - Política de Educação Infantil - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil; União Nacional dos Conselhos Municipais; Secretarias Municipais de Educação; Organismos Internacionais; Ministério da Educação.
Rita.Coelho@Mec.Gov.Br

RITA GOMES DO NASCIMENTO (CNE)
Mestrado e Doutorado em Educação pela UFRN/NATAL
Área de atuação – Educação no Conselho Nacional de Educação
Potyguara13@yahoo.com.br

RITA VIEIRA DE FIGUEREDO (SECADI)
Doutorado em Psicopedagogia pela Université Laval. Área de atuação – Educação na Universidade Federal do Ceará
aee.rita@gmail.com

ROBERTO FRANKLIN DE LEÃO (CNTE)

Pedagogia com especialização em Gestão Escolar pela Universidade de Santa Cecília – Santos/SP e Educação Artística com extensão em Arte, Música e Literatura Barroca pela Faculdade de Artes Plásticas da Universidade de Santa Cecília – Santos/SP
Área de atuação - Educação/ Professor na Rede Oficial de Ensino de São Paulo; Vice-presidente da APEOESP/SP; Presidente do CNTE desde 2008, reeleito em 2011 para gestão 2011/2014; Membro da Direção Nacional da CUT; Membro do Conselho de Presidentes da IEAL e Conselheiro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES).
cnte@cnte.org.br robertofranklin@ig.com.br

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ (UNDIME)

Direito e Especialização: Direito Público pela UFSC/ Florianópolis – SC e Programas e Projetos Educacionais pela UNB/Brasília – DF
Área de atuação - Dirigente - Educação Municipal - Secretário Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Secretário de Comunicação da UNDIME Nacional
Presidente da UNDIME Região Sul
Presidente da UNDIME-SC
rjpluz@yahoo.com.br

RODRIGO HÜBNER MENDES (Todos pela Educação)

Mestrado em Gestão da Diversidade Humana pela Fundação Getúlio Vargas/São Paulo / Brasil
Public Policy and Leadership for the 21st Century - Harvard University/ Cambridge/ Estados Unidos
Área de atuação - Gestor de organização não governamental, professor e consultor de empresas pelo Instituto Rodrigo Mendes.
rodrigo@institutorodrigomendes.org.br

ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA (ANPAE)

Doutorado em Educação
Área de atuação - Livre Docência pela FEUSP e coordenador de Programa de Pós Graduação.
romualdo@usp.br

SALOMÃO BARROS XIMENES (CAMPANHA)

Mestrado em Educação pela UFC/Fortaleza e Doutorado em direito pela USP
Área de atuação – Políticas Educacionais e Direito na Ação Educativa – São Paulo
Membro do Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação
salomaoximenes@email.com

SANDRA MARIA ZÁKIA LIAN SOUSA (USP-SEB-MEC)

Doutorado em Educação pela FEUSP/SP/Brasil
Área de atuação - Profa. Faculdade de Educação da USP - ANPEd / ANPAE
sanzakia@usp.br

SELVINO HECK (SEA/MEC)

Assessor Especial da Secretaria Geral da Presidência da República
Diretor do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã
Secretaria Nacional de Articulação Social
selvino.heck@presidencia.gov.br

SERGIO HADDAD (CAMPANHA)

Mestrado e Doutorado em Educação pela USP
Área de atuação - Coordenação/Pesquisa pela AÇÃO EDUCATIVA
sergiohaddad@terra.com.br

SILVANA BRAZEIRO CONTI (MOV.DAS MULHERES)

Especialização em Psicomotricidade, corpo e movimento pela FAPA\ Porto Alegre e Sexualidade Humana pela Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal de Educação\RS
Área de atuação – Educação na Liga Brasileira de Lésbicas\ Lésbicas Feministas
Presidenta do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher - COMDIM\POA
Membro da Executiva Estadual e Municipal da UBM - Entidade emancipacionista de 25 anos que atua no movimento de mulheres nacional.
silvanabrazeiroconti65@gmail.com

SILVÍNIA PEREIRA DE SOUSA PIRES (CNTE)

Graduação em História pela Universidade Federal do Tocantins e cursanda em Direito pela Universidade Católica Dom Orione; Especialização em História da África e dos Negros do Brasil pela Universidade Federal do Tocantins e Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Tocantins
Área de atuação - Participação Oficineira no Congresso Nacional da CNTE(Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Professora; Conselheira Nacional de Entidades da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação na Coordenadoria da Diversidade/SEDUC- Tocantins; Secretária de Formação do Sintet - Cursos de formação, Palestras e mobilização sindical; Secretária de Comunicação da CUT e Vereadora
sp.pires@bol.com.br

SINARA SANT'ANNA CELISTRE (CNI)

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília.
Área de atuação - Assessoria Técnico-Pedagógica na Secretaria de Educação de Porto Alegre- RS; Docência no Ensino Superior na Universidade Estadual do Ceará e Formação Docente no SENAI Departamento Nacional.
sinara.celistre@cni.org.br

TELMA FERRAZ LEAL (SEB/MEC)

Doutorado em Psicologia Cognitiva pela UFPE / Recife
Área de atuação – Educação na UFPE
tfleal@terra.com.br

THELMA DE OLIVEIRA PRADO (CONSED)

Ciências Biológicas pela SEDUC/Manaus/Brasil
Área de atuação - Educação Ambiental na SEDUC/ Ambiental/Pública de Manaus/Amazonas/Brasil
Esp Educação Ambiental e Gestão Escolar
thelma@seduc.am.gov.br

THEREZA MARIA DE FREITAS ADRIÃO (CEDES)

Doutorado em Educação
Área de atuação - Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP
theadriao@gmail.com

THIAGO ALVES (UFG)

Mestrado em Administração pela FEARP/USP e Doutorado em Administração pela FEA/USP
Área de atuação - professor da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade Federal de Goiás (FACE/UFG). Sec. Estadual Educação Goiás / Gerente de Execução Orçamentária.
thiagoalves@face.ufg.br

VALTÊNIO PAES DE OLIVEIRA (UNCME)

Doutorado em Direito Educacional pela UMSA.
Área de atuação: Educação e Direito. Presidente do Conselho Municipal de Educação. Professor Assistente da Universidade Federal de Sergipe – UFS.
drvalpo@uol.com.br

VANDER OLIVEIRA BORGES

Mestrado em educação pela UnB
Área de atuação – Financiamento da Educação (FUNDEB e Salário /Educação) no FNDE/MEC
Vander.borges@fnde.gov.br

VERA MARIA MASAGÃO RIBEIRO – (CAMPANHA)

Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC – SP
Área de atuação – Educação na Ação Educativa de São Paulo
Vera.masagao.ribeiro@gmail.com

VERA MARIA VIDAL PERONI (CEDES)

Mestrado em Educação pela UFMS e Doutorado em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP
Área de atuação - Políticas educacionais na UFRGS
veraperoni@gmail.com

VIRGÍNIA GOMES DE BARROS E SILVA (UNE)

Formação em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo
Área de atuação - Movimento Estudantil na União Nacional dos Estudantes - São Paulo/Rio de Janeiro
presidencia@une.org.br

WAGNER ROBERTO DO AMARAL (ABRUEM)

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília/SP e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná.
Área de atuação - professor adjunto do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina;

membro coordenador da Comissão Universidade para os índios (CUIA) da UEL; membro da Comissão Universidade para os índios (CUIA) do Paraná; Membro titular da Comissão Estadual da Agenda Territorial Integrada de Desenvolvimento da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, representando o Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos e Membro do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos.
wramaral2011@hotmail.com; wramaral@uel.br

WANDERLEY QUEDO (CONTEE/CAMPANHA)

Bacharelato/Licenciatura História pela UFRJ
Área de atuação – Executiva – CONTEE - Rio de Janeiro, SINPRO-Rio, FETEERJ, CONAP e FEE-RJ,
quedo@uol.com.br

WELLINGTON FERREIRA DE JESUS

Mestrado em Educação pela UCB/Brasília e Doutorado em Educação pela UFG/Goiânia
Área de atuação - Professor da Ed. Superior SINPRO-DF/Sindical/1989; Professor da Educação Básica na SEDF e Professor da Educação Superior na UCB
Wellington.jesus@catolica.edu.br

YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE (SEB/MEC)

Mestrado em Educação pela UFPR e Doutorado em Educação pela PUC-SP
Área de atuação - Professora – Educação na Universidade Federal do Paraná
Diretora de Apoio a Gestão Educacional da SEB/MEC
Diretora do Centro de Assessoramento Pedagógico, Coordenadora e Pró-Reitora de Extensão da UFPR
Secretária de Educação do Estado do Paraná
Presidente do CONSED – Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
yvelise.verde@mec.gov.br ou yvelise.av@gmail.com

ZULEIDE ARAUJO TEIXEIRA (SENADO)

Mestrado em Educação Tecnológica pela UNICAMP/IFET-PR
Especialização (CEFOR/Câmara dos Deputados) - Ciência Política: Instituições e Processos Políticos do Legislativo
Área de atuação - Educação, Cultura, Esporte e Relações de Gênero no CNPq, (Analista aposentada); Senado Federal (assessora técnica); CFEMEA
zuleide@senado.gov.br

Coordenação:

Membros do FNE:

CADARA

Conselho Nacional de Educação

CNEEI

CONFENEN

SBPC

Ministério da Educação