

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Tâmara Sales Oliveira de Araujo

“EU PENSO EDUCAÇÃO COMO UM NEGÓCIO”:
a meritocracia nas políticas educacionais do governo Sérgio Cabral Filho

Rio de Janeiro

2012

Tâmara Sales Oliveira de Araujo

“EU PENSO EDUCAÇÃO COMO UM NEGÓCIO”:
a meritocracia nas políticas educacionais do governo Sérgio Cabral Filho

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Orientador: Dr. José Roberto Franco Reis.

Rio de Janeiro

2012

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

A662e

Araújo, Tâmara Sales Oliveira de

"Eu penso educação como um negócio": a meritocracia nas políticas educacionais do governo Sérgio Cabral Filho / Tâmara Sales Oliveira de Araújo. - 2012.

221 f.

Orientador: José Roberto Franco Reis

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

1. Educação. 2. Professor. 3. Meritocracia. 4. Políticas. I. Reis, José Roberto Franco. II. Título

CDD 370

Tâmara Sales Oliveira de Araujo

“EU PENSO EDUCAÇÃO COMO UM NEGÓCIO”:
a meritocracia nas políticas educacionais do governo Sérgio Cabral Filho

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Aprovado em 19/12/2012

BANCA EXAMINADORA

(Dr. Tarcísio Motta de Carvalho – Colégio Pedro II; UFF)

(Dr. Marco Antonio Carvalho Santos – FIOCRUZ / EPSJV / LABFORM)

(Dr. José Roberto Franco Reis – FIOCRUZ / EPSJV / LABORAT)

AGRADECIMENTOS

Creio em Deus. Não me envergonho disso. A Ele primeiramente minha gratidão.

Ao meu pai herói e bandido, que não pode esperar um pouco mais para me ver chegar ao fim desse percurso, cujo apoio material e moral não me permitiram desistir deste curso. Terminar este trabalho é uma singela homenagem honrosa ao senhor “Seu Pedro”. Lágrimas de saudades...

Ao marido que me apoiou antes, durante e depois do presente trabalho. Obrigada.

Prof. Dr. José Roberto Franco Reis: sua paciência e orientação amistosa me trouxeram tranquilidade. Valeu “fessô”!

À todos os outros professores da EPSJV, cujo conhecimento, tolerância, experiência e alegria, não só me fizeram aprender mais, como ajudaram a tornar-me mais capaz de aprender. Especialmente cito: Prof.^a Dr.^a Marise Ramos, que em momento difícil para mim, sempre foi acessível e solícita.

Aos colegas de curso, que tornaram-se amigos(as), e que, em nossas trocas de ideias, acabaram trocando as ideias... (risos).

Às amigas que moram no lado esquerdo do peito, que seguidas vezes me perguntavam: “Quando você vai terminar esse curso?! Vai defender quando?!”

Estou terminando agora!

“Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que "viver significa tomar partido". [...].

Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. [...]. A indiferença é o peso morto da história. [...].

O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa enrolar os nós que, depois, só a espada pode desfazer, deixa promulgar leis que depois só a revolta fará anular, deixa subir ao poder homens que, depois, só uma sublevação poderá derrubar. A fatalidade, que parece dominar a história, não é mais do que a aparência ilusória desta indiferença, deste absentismo.

Há fatos que amadurecem na sombra, porque poucas mãos, sem qualquer controle a vigiá-las, tecem a teia da vida coletiva, e a massa não sabe, porque não se preocupa com isso. Os destinos de uma época são manipulados de acordo com visões limitadas e com fins imediatos, de acordo com ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, e a massa dos homens não se preocupa com isso.”

(Antonio Gramsci)

RESUMO

Utilizou-se a perspectiva materialista histórico-dialética de construção da existência humana para nortear, como método que interpreta a realidade de forma totalizante e dinâmica, esta investigação preliminar. Utilizou-se a análise documental do PEE/RJ (Lei nº 5597 de 18/12/2009), do Decreto nº 42.793 de 06/01/2011 (que estabelece programas para aprimoramento e valorização dos servidores públicos da SEEDUC/RJ) e da Resolução SEEDUC nº 4.669 de 04/02/2011 (que regulamenta bonificação por resultados). Utilizaram-se outros materiais como textos dados em acolhida aos professores da rede estadual do RJ em 2011, e textos publicados em jornais e sítios eletrônicos. E isto com objetivo de analisar um pouco da lógica meritocrática nessas políticas, bem como na atuação do governador Sérgio Cabral Filho e do secretário de Educação Wilson Risolia Rodrigues no que tange a profissão docente. Fez-se uma breve historicização do início do capitalismo até tempos atuais, e suas determinações sobre o mundo do trabalho nas diversas áreas, em especial, a dos profissionais da educação. Estudou-se a constituição do Estado e a perspectiva da hegemonia como direção consentida, de uma classe social sobre outra, através da disseminação de ideias, e ainda outros conceitos como o de intelectuais orgânicos do capital, a partir de referenciais materialistas como Gramsci. Finalizando com a consideração de que os preceitos das normas analisadas se adequam à lógica capitalista onipotente, e que o governo do RJ busca se enquadrar aos números internacionais da qualidade do ensino a qualquer custo, mesmo que signifique culpar o professor por não alcançá-los.

Palavras-chave: Educação. Professor. Meritocracia. Políticas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Mantenedores.....	44
Ilustração 2 Parceiros.....	45
Ilustração 3 Reajuste salarial	60
Ilustração 4 Termo de compromisso	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Aumento real médio por atividade econômica nos Serviços Brasil – 2008-2012.....	64
Tabela 2 Remuneração média segundo setor de atividade econômica.....	66

SUMÁRIO

1 METODOLOGIA	8
2 DETERMINAÇÕES DO SISTEMA CAPITALISTA NO BRASIL	13
2.1 O DEPENDENTE “SISTEMA ORGÂNICO ONIABRANGENTE” BRASILEIRO	13
2.2 O NEOLIBERALISMO E A “FLEXIBILIZAÇÃO” DO MUNDO DO TRABALHO	16
3 OS ORGANISMOS DO CAPITAL E O ESTADO CAPITALISTA	22
3.1 O “ESTADO AMPLIADO” E OS “APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA”	22
3.2 “INTELECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL”	28
4 A EDUCAÇÃO NO ESTADO CAPITALISTA	32
4.1 AS IDEIAS	32
4.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	34
5 A EDUCAÇÃO	48
5.1 A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	48
5.2 REALIZAÇÕES DO GOVERNO SÉRGIO CABRAL FILHO	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77
ANEXO A – DECRETO Nº 6.094 (IMPLEMENTAÇÃO DO “PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO”)	83
ANEXO B – PNE PARA O DECÊNIO 2001 – 2010	88
ANEXO C – PNE PARA O DECÊNIO 2011-2020	134
ANEXO D – PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE/RJ - LEI Nº 5.597 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2009)	148
ANEXO E – DECRETO Nº 42.793 DE 06 DE JANEIRO DE 2011	196
ANEXO F – RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.669 DE 04 DE FEVEREIRO DE 2011	198
ANEXO G – SLIDES DE MATERIAL EXPLICATIVO CEDIDO PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEEDUC 2011	213
ANEXO H - JORNAL SEPE REGIONAL IX	219
ANEXO I - EFICIÊNCIA DE PROFESSORES SERÁ MEDIDA PELO BIRD	220
ANEXO J - DESEMPENHO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO RIO SERÁ MONITORADO	221

1 METODOLOGIA

Os referenciais socialistas e suas concepções apresentam-se como uma alternativa ao projeto de sociedade capitalista regido sob o domínio dos interesses dos detentores de maior capital, que para manter seu poder e domínio investem em ações disseminadoras de ideologias e ideias de práticas positivas em direção à eterna manutenção da ordem vigente.

Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade. (FRIGOTTO, 2011b, p. 236, 237)

Para confecção deste trabalho de pesquisa, adotamos e concordamos com a perspectiva historicista (materialista histórico-dialética) de construção da existência humana, que segundo Nosella (1992), é adotada por Antonio Gramsci como método científico de investigação:

Gramsci toma partido em favor do método historicista, que contrapõe ao método enciclopédico estanque; o historicismo é a forma de vivificar e recriar a ciência; para ele, só assim é possível formar cientistas “humanistas”, isto é, cientistas que revivam o drama, por outros homens vividos, diante do problema, da dúvida, da hipótese como possível solução, do erro como tentativa, da solução como história provisória. (NOSELLA, 1992, p. 22)

A concepção dialética de investigação é um método que interpreta a realidade de forma totalizante e dinâmica. "Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc." (SILVA, 2001, p. 27) Para compreender melhor o que significa a categoria "totalidade", consideramos Kosik (1978), que nos diz que na "filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é sobretudo e em primeiro lugar a resposta à pergunta: *que é a realidade?*", e só depois, "e em consequência da solução materialista à primeira questão, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica." (KOSIK, 1978, 34)

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. [...].

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. [...]. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação neurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social. (KOSIK, 1978, p. 35, 36)

Assim sendo, a perspectiva dialética de pesquisa é uma abordagem crítica diante dos fatos, que procura "investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas." Onde nenhuma relação ou processo social pode ser compreendido isoladamente, ou de forma neutra, ou ignorando os "conflitos ideológicos da sociedade". (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 139)

Em suma, este trabalho entende e busca a “totalidade concreta como concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real [...].” (KOSIK, 1978, 51) Isto,

[...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que êle [*sic*] ocupa no seio do corpo social. Se o conhecimento não determinou a destruição da pseudoconcreticidade, se não descobriu, por baixo da aparente objetividade do fenômeno, sua autêntica objetividade histórica, assim confundindo a pseudoconcreticidade com a concreticidade, êle [*sic*] se torna prisioneiro da intuição fetichista, cujo produto é a má totalidade. (KOSIK, 1978, p. 51, 52)

Para realização deste trabalho adotou-se a opção teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, que para compreensão dos fatos, supõe o contato direto do pesquisador com a situação investigada e a coleta de dados predominantemente descritivos. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13) Realizar uma pesquisa qualitativa e com base na orientação dialética de pensamento, significa para nós, considerar que o mundo real a ser pesquisado, não pode ser estudado como sendo um somatório sistemático de fatos, de partes, mas como uma totalidade relacional de coisas, seres, ambientes, partes, situações, concepções, indivíduos que interagem e se movem constantemente.

O que não quer dizer que será possível abarcar ou apreender a totalidade de todas as coisas, de todos os fenômenos reais envolvidos neste objeto de estudo, mas que será perseguido o movimento de ir e vir na análise dos fatos estudados, onde "o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes". (KOSIK, 1976, p. 42)

Justamente porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjuntos de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles [*sic*] ocupam na totalidade do próprio real. Ao contrário do conhecimento sistemático (que procede por via somatória) do racionalismo e do empirismo – conhecimento que se move de pontos de partida demonstrados através de um sistemático acrescentamento linear de fatos ulteriores –, o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK, 1976, p. 41, 42)

Considerar as relações "em espiral" em que os fatos e os fenômenos acontecem, nos aproxima da concreticidade das coisas, ou seja, nos faz considerar os fenômenos como se apresentam e a essência deles ou que os causou. Por sua vez, considerar estas "relações em espiral" nos distancia do mundo da "pseudoconcreticidade", que Kosik (1976) define como o "complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...]." (KOSIK, 1976, p. 11) Resumidamente, nos distancia de considerar apenas a aparência das coisas, dos fatos ou fenômenos, ou de naturalizá-los como já dados e desligados de um porquê ou essência.

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo nêle [*sic*] se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência *desaparece*. (KOSIK, 1976, p. 12)

Como método para coleta de dados para a pesquisa foi utilizada a análise documental, que procura “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” Este trabalho pode, portanto, configurar-se como uma pesquisa qualitativa exploratória documental. Este método foi escolhido por conta da afirmação de que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema problema.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38) Outra pertinência da adoção de tal método está no interesse de estudar/analisar algumas demandas estabelecidas nos documentos analisados.

Ainda desejando salientar a importância de uma pesquisa de análise documental, segue abaixo uma série de vantagens para a utilização de tal método:

Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [...] [...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo. [...] Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável [...]. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39)

Com interesse nas determinações sobre a profissão docente no estado do Rio de Janeiro, e na ênfase dada à meritocracia nas políticas educacionais do governo de Sérgio Cabral Filho, foram analisados o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ (**Lei nº 5597 de 18 de dezembro de 2009**, que tem orientação com base no PNE), o **Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011** (que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC - e dá outras providências) e a **Resolução SEEDUC nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011** (que regulamenta a bonificação por resultados instituída pelo decreto nº 42.793 e dá outras

providências). Utilizamos também outros materiais informativos para argumentação, como textos dados em acolhida aos professores da rede estadual do RJ em 2011, e textos publicados em jornais e sítios eletrônicos. Mas, ressaltamos que tal análise de documentos não se deu de forma exaustiva neste trabalho, e que:

Embora o exame das medidas normativas e dos programas de governo seja imprescindível, ater-se a eles é um método insuficiente, pois oculta os contextos histórico, econômico e político que, afinal, conferem sentido a determinadas medidas governamentais. Ademais, este método em geral desconsidera a correlação de forças no interior dos governos e destes com as classes sociais. [...]

Também o pensamento crítico pode cair prisioneiro de perigosas seduções. A partir da correta consideração de que as políticas educacionais estão relacionadas com as diretrizes, recomendações e condicionalidades dos organismos internacionais, muitos estudos buscam correlações imediatas e lineares entre as medidas de um dado governo e as referidas diretrizes. A imagem é que as políticas neoliberais dos governos têm origem externa e eles seguem aplicando passivamente essas medidas, desconsiderando que estas são recontextualizadas em virtude de dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais etc. A agenda bancomundialista está sendo implementada pelas frações burguesas locais, que a opera ativamente. Não se trata da mera aplicação de um dado receituário, mas de uma ativa recontextualização da agenda, considerando aspectos históricos, conceituais e correlação de forças. Ignorar que o aprofundamento do capitalismo dependente somente é possível com o protagonismo das frações burguesas locais é um erro teórico que provoca pesadas consequências políticas e estratégicas como a circunscrição do campo de análise ao Estado-nação. (LEHER, 2010a, 371, 372)

Não se trata aqui de apenas analisar os dispositivos legais e normativos de determinado governo, pois concordamos com Leher (2010) que investigar a legislação e os programas governamentais, por si só, não tornam inteligível a política educacional deste governo. (LEHER, 2010, 371) Tentamos também considerar contextos históricos, econômicos, políticos e sociais, em que tais documentos governamentais foram gerados, mesmo que de forma preliminar.

2 DETERMINAÇÕES DO SISTEMA CAPITALISTA NO BRASIL

2.1 O DEPENDENTE “SISTEMA ORGÂNICO ONIABRANGENTE” BRASILEIRO

Pode-se considerar que o sistema capitalista de produção vigora e predomina no mundo desde o século XVIII. O Estado capitalista é nas esferas econômica e política, um Estado “liberal”, concebido sob a doutrina teórico-filosófica do liberalismo. É importante ressaltar que liberal não no sentido de ser generoso, mas no sentido de apregoar a “liberdade” de escolhas aos indivíduos nos âmbitos social, econômico, religioso, etc.

A lógica capitalista trata "de repor perpetuamente em jogo o capital no circuito econômico com o objetivo de extrair lucro, ou seja, aumentar o capital". (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 35) Lucro que também é extraído da mão de obra humana. Em se tratando do mundo do trabalho no sistema capitalista, ao lucro que é extraído da força laboral dos seres humanos, Marx chamou de mais-valia.

O produto – propriedade do capitalista – é um valor de uso tal como fio, pano, sapatos etc. Mas, ainda que os sapatos, por exemplo, façam, pode-se dizer, caminhar o mundo, e que nosso capitalista seja certamente homem progressista, se ele fabrica sapatos não é por amor aos sapatos. Em geral, na produção mercantil, o valor de uso não é coisa que se ama por si própria. Ele serve somente de recipiente, de porta-valor. Para nosso capitalista, trata-se primeiro de produzir um objeto útil, que tenha valor de troca, artigo destinado à venda, uma mercadoria. E em segundo lugar ele quer que o valor dessa mercadoria seja maior que o das mercadorias necessárias para produzi-la; quer dizer, a soma de valores dos meios de produção e da força de trabalho pelos quais despendeu seu querido dinheiro. Ele quer produzir não somente uma coisa útil, mas um valor, e não somente um valor, mas também uma mais-valia. (Marx, 2005, 9. 102)

Na formação econômica e também político-social capitalista, sempre há a divisão em duas classes básicas e opostas: a classe dos exploradores/dominadores/detentores dos meios de produção e a classe dos explorados/dominados/detentores de sua capacidade laboral. Esta cisão compreende todas as áreas em que o trabalho humano pode ser executado. Para Marx, o capital do primeiro só existe por causa da capacidade disponível do segundo. “O capital só se produz onde o detentor dos meios de produção e de subsistência encontra, no mercado, o trabalhador livre que vem aí vender sua força de trabalho, e essa única condição histórica contém todo um mundo novo.” (MARX, 2005, p. 90)

O capital se anuncia desde o princípio como uma época de produção social.²

² O que caracteriza a época capitalista é, portanto, o fato de a força de trabalho adquirir para o próprio trabalhador a forma de uma mercadoria que pertence a ele, e seu trabalho, por conseguinte, a forma de trabalho assalariado. Por outro lado, é só a partir desse momento que a forma mercadoria dos produtos se torna a forma social dominante. (MARX, 2005, p. 90)

Desta forma, a relação de dominação entre ambos os lados só é possível porque o trabalhador, que dispõe de capacidade intelectual e física para desenvolver múltiplos tipos de trabalho, precisa vender essa capacidade para o trabalho assalariado, para manter-se, sobreviver e sustentar sua família, e isso o faz muitas vezes sob condições e salários indignos. As forças do homem são utilizadas e desgastadas no decorrer das atividades produtivas, do trabalho por ele desenvolvido, e esse desgaste precisa ser reparado. “Quanto maior for o desgaste, maiores serão as despesas de reparação. Se o proprietário da força de trabalho trabalhou hoje, ele deve poder recomeçar amanhã nas mesmas condições de vigor e de saúde.” (MARX, 2005, p. 90)

As necessidades naturais, como alimentação, vestuário, aquecimento, habitação etc., diferem segundo o clima e outras particularidades físicas de um país. Por outro lado, o próprio número de pretensas necessidades naturais, assim como o modo de satisfazê-las, é um produto histórico e depende, em grande parte, do grau de civilização já atingido. (...) A força de trabalho encerra, portanto, relativamente ao valor, um elemento moral e histórico, o que a distingue das outras mercadorias.

Os proprietários das forças de trabalho são mortais. Para encontrá-los sempre no mercado, como o reclama a transformação contínua do dinheiro em capital, é preciso que se eternizem (...). A soma dos meios de subsistência necessários à produção da força de trabalho compreende, portanto, os meios de subsistência dos possuidores das forças de trabalho substitutas; isto é, dos filhos dos trabalhadores, para que essa raça singular de possuidores de mercadorias se perpetue no mercado. (MARX, 2005, p. 90, 91)

No mundo contemporâneo, o Estado da doutrina liberal no mundo capitalista se modifica, mas de forma geral, alguns dos aspectos desta doutrina permanecem, tais quais: todos os homens são livres nas esferas política, cultural, econômica, religiosa, etc; são livres para competir; a sociedade é um agrupamento de indivíduos; a motivação maior dos indivíduos é satisfazer as próprias individualidades.

Segundo Mészáros (2007), “remonta há milhares de anos na história” aquilo que constitui o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2007, p. 55):

Entretanto, durante a maior parte desses milhares de anos todos esses elementos permaneceram como partes subordinadas dos sistemas específicos de controle sociometabólico que predominavam historicamente nos vários períodos, inclusive dos modos de produção e distribuição escravista e feudal. Somente nos últimos séculos, sob a forma burguesa capitalista, o capital pôde afirmar com êxito sua vigência como um "sistema orgânico" oniabrangente.

No entanto, a necessidade absoluta de satisfazer com êxito as exigências da expansão irrestringível – o segredo do invencível avanço do capital – trouxe consigo também uma limitação histórica intransponível. E a trouxe não apenas para a forma sócio-histórica específica do *capitalismo* burguês, mas inteiramente para a viabilidade do *sistema do capital* em geral. Pois esse sistema de controle sociometabólico ou conseguiria impor à sociedade sua lógica expansiva implacável e fundamentalmente irracional, por mais devastadoras que fossem as conseqüências, ou teria de adotar restrições racionais que contradiriam diretamente sua determinação medular como sistema expansivo irrestringível. (MÉSZÁROS, 2007, p. 55, 57)

Assim como em quase todo o mundo, no Brasil o sistema capitalista também prevaleceu como “sistema orgânico oniabrangente” (MÉSZÁROS, 2007, p. 55). E desta forma, também prevaleceu a doutrina teórico-filosófica liberal.

Contando a história desde o tempo das colônias até a "revolução burguesa", Florestan Fernandes (1976) historiciza a "chegada" do liberalismo ao país e aponta suas especificidades, explicando que o Brasil, desde o início de sua "liberalização", configurou-se como nação capitalista liberal, mas dependente nas relações estabelecidas com outras nações dominantes. “Pode-se dizer sem subterfúgios, pois, que a absorção do liberalismo respondia a requisitos econômicos, sociais e políticos que condicionavam a associação livre mas heteronômica do Brasil às Nações que controlavam o mercado externo e as estruturas internacionais de poder.” (FERNANDES, 1976, p. 35)

Isso explica porque a absorção do liberalismo se inicia anteriormente à crise do sistema colonial e por que ele possuía implicações mais radicais e definidas ao nível dos padrões de relação com o mercado externo (inclusive animando uma visão altamente passiva e complacente da "interdependência econômica internacional"). Todavia, também indica por que, acima ou além dos interesses internos imediatos dos estamentos senhoriais, mais ou menos harmonizados com essa transformação, o liberalismo só contribuiu para intensificar a desagregação do *status quo ante* de modo indireto, gradual e intermitente. É que ele não preenchia, aqui, as funções de dinamizador cultural da consolidação de uma ordem social nacional autônoma. Concorria para precipitar a formação e para orientar o desenvolvimento de uma ordem social nacional, mas heteronômica (ou dependente).

[...] ao que parece, o primeiro grande salto que se deu na evolução do capitalismo no Brasil é antes de natureza sociocultural que econômica. A autonomização política pressupunha alterações concomitantes na organização da personalidade, da cultura e da sociedade, que envolviam um novo tipo de internalização e de vigência histórica da civilização ocidental moderna no Brasil. Surgia, em suma, um novo estilo de vida; e este requeria, por sua vez, que a sociedade brasileira se adaptasse, internamente, à existência e à expansão de uma economia de mercado. A economia construída no período colonial e preservada em suas estruturas ou funções básicas, fornecia, em si mesma, um incentivo muito limitado a semelhante transformação.

Ao contrário do que sucedera nos países da Europa, nos quais a produção rural, controlada pela aristocracia agrária, se destinava ao consumo interno, o Brasil exportava a sua produção rural. Por conseguinte, a internalização das atividades econômicas nem sempre acarretou autonomização econômica e, de maneira geral, o País não contava com uma ordem econômica integrada a partir da utilização independente de seus próprios recursos e de suas forças econômicas. (FERNANDES, 1976, p. 35, 36, 77)

Em plenos séculos XX e XXI, mesmo sofrendo profundas modificações socioeconômicas, nos parece que o Brasil manteve a herança da cultura de dependência. Por exemplo, sobre as características marcantes dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Leher (2010) diz que a abertura econômica feita por FHC “rearranjou a economia tornando-a mais dependente de produtos direta ou indiretamente extraídos da natureza – as *commodities* – para fortalecer as exportações.” (LEHER, 2010, p. 39).

2.2 O NEOLIBERALISMO E A “FLEXIBILIZAÇÃO” DO MUNDO DO TRABALHO

Para evitar ter de produzir sob restrições, contradizendo sua lógica "irrestringível", o sistema do capital teve de repensar o liberalismo econômico, posto que este por si só, não dava todas as soluções para os problemas enfrentados e apresentados na sociedade regida pela lógica do mercado. "Surge" então o neoliberalismo, cuja "história intelectual" começou com Friedrich Hayek (até meados de 1930), que defendia o "caráter virtuoso" e a idéia de "equilíbrio" econômico do mercado. (PAULANI, 2006, p. 68, 69)

Os estudiosos capitalistas dessa teoria reinventaram a antiga concepção liberal, dando-lhe nova roupagem, trazendo à tona a teoria das práticas político-econômicas neoliberais. Harvey (2011) nos dá uma definição das premissas desta teoria, dizendo que ela “propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.” (HARVEY, 2011, p. 12) No neoliberalismo, o Estado tem a obrigação de preservar tais condições.

O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado.

Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para atender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2011, p. 12)

Ressaltamos aqui, que de todas as áreas em que o Estado deve ter vocação para atuar, gerando condições ideais para a livre competição do mercado, está a “instrução” citada por Harvey (2011), que para nós pode ser compreendida como a área da educação. O Estado se mostra propenso a “aceitar” a criação de um forte mercado na educação pública brasileira. A educação da rede estadual do Rio de Janeiro, como discutiremos posteriormente, manifesta tipos de alianças público/privado, tipos de atuação de empresas privadas dentro das escolas públicas, por exemplo, que demonstram a forma como o Estado aceita a criação de um mercado para a educação.

Após a Segunda Guerra Mundial, as formas de Estado e de relações internacionais que se estabeleciam sofreram reestruturação, com a pretensão de “impedir um retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista na grande crise dos anos 1930.” (HARVEY, 2011, p. 19)

O único caminho que restara era chegar a uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade. Internacionalmente, uma nova ordem mundial foi construída com os acordos de Bretton Woods, e várias instituições, como a ONU, o Banco Mundial, o FMI e o Banco Internacional de Compensações (Basiléia), foram estabelecidas para ajudar a estabilizar as relações internacionais. (HARVEY, 2011, p. 20)

Este caminho pode ser chamado de ‘estado de bem-estar social’ ou ‘welfare state’. Citando Thomas Humphrey Marshall, sociólogo britânico que fala sobre as origens do estado de bem-estar social na Inglaterra no fim do século XIX, Reis (2010) nos diz que “para além do reconhecimento da pobreza como algo vergonhoso e vexatório eram as condições específicas do mercado capitalista que deixavam os indivíduos em situação de miséria.” E que para Marshall, era função do Estado “nesse quadro de insegurança sistêmica ou estrutural, atuar no sentido de estabelecer políticas sociais tendentes a minimizar os riscos inerentes ao mercado.” Segundo o autor, a pobreza se elevou à “categoria de problema social”. (REIS, 2010, p. 163)

Embora Marshall e outros autores apresentem o caso inglês como ponto de partida de políticas sociais propriamente ditas, e de fato lá se pode reconhecer a presença de medidas relativas às condições de trabalho nas fábricas, de preocupação com a saúde pública e com a educação, [...] (PEREIRA, 2008, p. 40; FLEURY, 1994, p. 75), o que, em geral, se aponta como a mais emblemática experiência de intervenção pública no século XIX são os seguros sociais alemães da década de 1880, estabelecidos no período bismarckiano, [...] (PEREIRA, 2008, p. 40). (REIS, 2010, p. 167)

[...], para Marshall, o Welfare State expressa uma realidade nova, embora composta de elementos já conhecidos, porquanto gera uma política social integrada e sistêmica de atendimento aos afetados pela nova ordem capitalista-mercantil, decorrendo, entretanto, de um processo histórico anterior que vinha liberando certas forças sociais e políticas e as pondo em movimento, [...] (ARRETCHE, s/d, p. 18-19).

Entretanto, para diversos outros autores, isso não é suficiente para sinalizar um processo de continuidade com as políticas Welfaristas do século XX, fenômeno que seria característico do capitalismo regulado que passou a vigorar no contexto do pós-2ª Guerra, com certa institucionalidade e historicidade específica e delimitada. Aliás, seriam as condições particulares de miséria e degradação da Europa no pós-2ª Guerra que colocariam a necessidade de, no seu processo de reconstrução, promover uma profunda reforma do sistema de proteção social até então existente, dada a sensação generalizada (...) de que um novo começo estava pela frente e a sociedade e a economia tinham que ser reestruturadas para assegurar a paz, a justiça e a segurança futuras (RIMLINGER apud VIANNA, 2000, p. 37). O chamado Welfare State ou Estado de bem-estar social, seria, pois, o resultado dessa necessidade de reforma, de modo a demarcar um novo ethos para a política social, cujo marco inicial seria o Plano Beveridge, anunciado na Inglaterra em 1942, mas que, dadas as condições do pós-guerra, rapidamente se alastraria por vários países da Europa ocidental nos anos 40 e 50. (REIS, 2010, p. 169)

Ao final da década de 1960, começou a ruir aquilo que Harvey (2011) chama de “liberalismo embutido”, anterior ao neoliberalismo, no cenário internacional e nas economias domésticas. E posteriormente, a crise da acumulação do capital nos anos 70 afetou o mundo capitalista por meio principalmente do aumento do desemprego e a inflação acelerada. “Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes. O desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de "estagflação" que duraria por boa parte dos anos 1970.” (HARVEY, 2011, p. 22)

O mundo mergulhou na “onda neoliberal” de redução da intervenção do Estado, bem como a redução de recursos direcionados pelo Estado para satisfazer e atender as necessidades e demandas apresentadas pela sociedade, pelos trabalhadores.

O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiam como uma nova ortodoxia com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como o "Consenso de Washington". [...]. O desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não-elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu.

Efeitos redistributivos e uma desigualdade social crescente têm sido de fato uma característica tão persistente do neoliberalismo que podem ser considerados estruturais em relação ao projeto como um todo.

À medida que reduz os recursos dedicados ao bem-estar social e reduz o seu papel em áreas como a assistência à saúde, o ensino público e a assistência social, que um dia foram tão fundamentais para o liberalismo embutido, o Estado vai deixando segmentos sempre crescentes da população expostos ao empobrecimento. (HARVEY, 2011, p. 23, 26, 86)

O empobrecimento e precarização da classe de trabalhadores assalariados atinge não só a dimensão objetiva destes, mas a sua subjetividade (na sua consciência de classe). A crise do capital (por volta de 1973) foi o que "impulsionou, principalmente nos anos 80 e 90, uma série de transformações sócio históricas que alcançaram as mais diversas esferas do ser social." Surge nesse período o que Alves (2000) denomina de "novo complexo de reestruturação produtiva", que debilita o mundo do trabalho e dos trabalhadores. (ALVES, 2000, p. 9, 16)

As novas tecnologias microeletrônicas aplicadas à produção [...] possibilitaram, no plano material, a constituição de novos níveis de flexibilidade para o capital. Entretanto, é preciso salientar que, não apenas as determinações tecnológicas contribuíram para impulsionar a nova ofensiva do capital na produção, mas principalmente as determinações políticas, caracterizadas pelo processo político das derrotas históricas da classe trabalhadora, ocorridas na conjuntura dos anos 70 e 80 nos principais países capitalistas. (PETRAS *apud* ALVES, 2000, p. 17)

A década de 80 foi considerada a "da flexibilização da produção", "dos novos padrões de gestão da força de trabalho", "da racionalização da produção, de uma nova etapa da internacionalização do capital", onde predominou o toyotismo. O toyotismo não rompeu completamente com a lógica anterior do taylorismo-fordismo. Ele configurou um novo princípio de administração da produção e de gestão dos trabalhadores, que constitui "uma nova hegemonia do capital na produção", capturando a subjetividade dos trabalhadores, manipulando o operariado, "articulando, de modo original, coerção capitalista e consenso operário", esta é a principal característica desse modelo de gestão. A flexibilização da força de trabalho no sistema capitalista, que possui caráter político e ideológico, não é algo novo, mas intrínseco à lógica do capital, pois uma "das características histórico-ontológicas da produção capitalista é sempre 'flexibilizar' as condições de produção". (ALVES, 2000, p.18-39)

Em suma, o modelo "toyotismo" (ou neofordismo) enquanto forma de organização do processo produtivo, vem com mais racionalidade que a anterior (o taylorismo-fordismo), aproveitando as habilidades físicas e mentais da força de trabalho, e isso "economizando

postos intermediários de gerência, já que faz com que os trabalhadores se vigiem uns aos outros, reduzindo-lhes a disposição de agirem como classe." (PAULANI, 2006, p. 80)

No Brasil, o padrão de acumulação capitalista foi desenvolvido aproximadamente de meados de 1950 a 1970, através da "superexploração da força de trabalho", por conta dos baixos salários e das jornadas de trabalho prolongadas e muito intensas. Só ao fim da ditadura militar (anos 80), que no Brasil passou a ser possível verificar "mutações organizacionais e tecnológicas no interior do processo produtivo e de serviços, num ritmo inicialmente muito mais lento do que aqueles experimentados pelos países centrais." Nos anos 90, intensifica-se o processo de reestruturação produtiva no Brasil, em conformidade com as ideias e as práticas "definidas no Consenso de Washington e aqui seguidas pelos governos Collor e FHC", onde se combinam processos de "enxugamento da força de trabalho", "flexibilização, desregulamentação, terceirização," e "novas formas de gestão" trabalhistas. (ANTUNES, 2004, p. 15, 16, 24, 25)

Paulani (2006) afirma que "ao pacote inicial de medidas desenhado pelo movimento neoliberal (redução do Estado ao mínimo, inexistência de proteção ao trabalho, abertura da economia, liberdade para o funcionamento do mercado)", acrescentou-se uma administração do Estado, como se este "fosse um negócio". Um processo de privatizações, que no Brasil começa concretamente em 1990, no governo Collor, mas com pico no primeiro governo do presidente Fernando Henrique (FHC) e continuando nos governos do presidente Luiz Inácio da Silva (Lula). A "atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação." (PAULANI, 2006, p. 78-79)

Em outras palavras, estaríamos agora numa época de 'acumulação por espoliação', em que se aliam o poder do dinheiro e o poder do Estado, que dela participa sempre ou diretamente, ou por conivência ou por omissão. [...].

A gestão neoliberal do Estado implica conduzi-lo como se fosse um negócio, mas o resultado é o inverso do que ocorre quando essa racionalidade é aplicada ao setor privado. Em vez do acúmulo de recursos e da reprodução ampliada do 'capital público', temos dilapidação dos recursos do Estado, encolhimento de seu tamanho, atrofiamento do espaço econômico público, em uma palavra: espoliação. Isto não quer dizer, no entanto, como já se tornou lugar-comum, que o Estado hoje seja fraco. Ao contrário, ele tem de ser extremamente forte, no limite violento, para conduzir os 'negócios de Estado' da forma mais adequada possível de modo a preservar e contemplar grupos de interesses específicos. (PAULANI, 2006, p.79, 80)

O que se viu com o passar das décadas, e com os avanços nos processos produtivos, foi "a diminuição do tempo médio necessário à produção de mercadorias", e ainda, a crescente substituição do trabalho humano (vivo) pelo trabalho eletrônico, mecânico (morto), resultando no aumento sempre constante de pessoas fora do mercado de trabalho, bem como diminuiu os gastos por pessoa. (DE GRAZIA, 2007, p. 24, 33) Mas, em qualquer país capitalista, as pessoas que são "excluídas" do mercado, estão longe de ser supérfluas, ou sem serventia para o capital, pois são potenciais consumidoras e "asseguram a continuidade da reprodução ampliada e da autovalorização do capital." (MÉSZÁROS *apud* DE GRAZIA, 2007, p. 33)

3 OS ORGANISMOS DO CAPITAL E O ESTADO CAPITALISTA

3.1 O “ESTADO AMPLIADO” E OS “APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA”

Para Karl Marx, o Estado poderia ser conceituado como um “Estado de classe”, “uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses *comuns* de uma classe *particular*” (burguesa) e defende a propriedade privada, garantindo “a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não-proprietários, sobre os trabalhadores diretos.” Em outras palavras, “o modo pelo qual o Estado se realiza como estado de classe consiste precisamente no fato de que ele *despolitiza a sociedade (...)*.” Segundo Coutinho (1994) esta concepção inicialmente apontada por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*, concebe o que viria a se chamar concepção “restrita” de Estado ou Estado Restrito, onde o Estado defenderia apenas os interesses da classe dominante, através do “poder de opressão” ou “coerção”. (COUTINHO, 1994, p. 19, 20)

Coutinho (1994) no diz que tal concepção restrita de Estado de Marx e Engels é de natureza histórico-ontológica, posto que o caráter repressivo do Estado que eles analisavam, correspondia efetivamente à realidade dos Estados capitalistas modernos da época do *Manifesto do Partido Comunista*:

Numa época de escassa participação política, quando a ação do proletariado se exercia sobretudo através de vanguardas combativas mas pouco numerosas, atuando quase sempre na clandestinidade, era natural que esse aspecto coercitivo do Estado se colocasse em primeiro plano na própria realidade: o Estado moderno ainda não explicitara plenamente suas múltiplas determinações e, desse modo, a teoria “restrita” do Estado correspondia à existência efetiva de um Estado “restrito” (e, mais geralmente, de uma esfera pública “restrita”). (COUTINHO, 1994, p. 51, 52)

Segundo Coutinho (1994), Engels posteriormente conclui que, no Estado capitalista, a dominação de uma determinada classe sobre a outra não se manifesta somente através da coerção, “mas resulta também de mecanismos de legitimação que asseguram o consenso dos governados (ou seja, resulta também de um “pacto” ou “contrato”).” Este autor ainda nos diz que, com esta nova constatação, Engels “foi o primeiro marxista a empreender o processo de “ampliação” da teoria do Estado. [...] essa “ampliação” conceitual se deu como resposta à ampliação efetiva que se processou na esfera política no último terço do século XIX.” O “processo de ampliação” do conceito/teoria de Estado teve a participação de muitos outros

estudiosos marxistas, dentre eles Rosa Luxemburgo e Lenin, mas foi com o italiano Antonio Gramsci, através de seus *Cadernos do cárcere*, que esse processo se deu de forma mais sistemática. Ao contrário de Marx e Engels, Gramsci vive em um momento histórico de intensa “socialização da política”, resultante de diversos acontecimentos, dentre eles o da “criação de grandes partidos políticos de massa”. (COUTINHO, 1994, p. 27, 28, 49, 52)

Esse contexto histórico favoreceu Gramsci na elaboração de uma “teoria marxista *ampliada* de Estado”, que vem para complementar o eixo fundamental da teoria restrita de Estado de Marx e Engels, através de novas determinações. Quais sejam essas novas determinações: Gramsci identifica duas esferas no interior da superestrutura do Estado: a “sociedade política” (também chamada de “Estado em sentido estrito” ou “Estado-coerção”, como sendo o conjunto de aparelhos coercitivos pelos quais a classe dominante exerce monopólio legal e violência, como por exemplo, as forças armadas) e a “sociedade civil” (como sendo “o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias”, onde as classes buscam obter hegemonia através da “direção” e do “consenso”, como por exemplo, as escolas, as Igrejas, os partidos políticos, etc.). (COUTINHO, 1994, p. 53, 54)

Este conjunto de “instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais”, Gramsci chama de aparelhos privados de hegemonia. Nesta concepção de Estado, não apenas o Estado “restrito”, mas também a sociedade civil defenderia seus interesses classistas, em busca da hegemonia.

Em Gramsci, a sociedade civil não pode ser seccionada ou amputada da totalidade na qual emerge: responde a uma extensão da socialização do processo produtivo, mas não atua apenas nos espaços produtivos. Compõe-se de aparelhos privados de hegemonia que, ao mesmo tempo em que procuram diluir as lutas de classes, expressam e evidenciam sua difusão e generalização no conjunto da vida social. A sociedade civil, para Gramsci, é parte integrante do Estado e somente por razões analíticas pode dele ser destacada. (FONTES, 2010, p. 216)

Esta forma de pensar o Estado (sociedade política + sociedade civil) implica na observação de que o Estado não é um ente espiritual, mas compõe-se e realiza-se por e através de pessoas, que por sua vez compõem os grupos, aparelhos (que Gramsci chama de aparelhos privados de hegemonia), que vão se formando com diversas finalidades e interesses. Assim como Mendonça (1996), “assumimos aqui ser o Estado uma condensação de relações sociais cristalizada numa dada ossatura material, junto à qual se inscrevem grupos e/ou seus agentes,

previamente organizados ao nível da sociedade civil”, e que estes estão “em busca do monopólio do uso legítimo não somente da violência física, mas também daquela de cunho simbólico sobre o conjunto da sociedade a ele correspondente.” As pessoas produzem e disseminam as ideias (posto que elas não surgem por si só). Desta forma, concordamos “que uma das maiores “tarefas” do Estado consiste, justamente, em produzir e impor, sobretudo através da instituição escolar, certas noções e categorias que utilizamos espontaneamente em nosso cotidiano, quando nos referimos às coisas do mundo [...]” (MENDONÇA, 1996, p. 1, 2)

[...] o “pensamento de Estado” está tão intimamente entranhado em nosso próprio pensamento – determinando, muitas vezes sem que o percebamos, suas balizas e/ou limites possíveis – que em várias situações o que supomos ser puro fruto da produção intelectual, individual ou coletiva, não passa, na maioria dos casos, de efeitos das escolhas do Estado, por nós introjetadas e, por isso, mesmo já incrustadas no domínio do inconsciente.

Definindo o Estado como produto da permanente inter-relação entre sociedade civil e sociedade política, remetendo a primeira à noção de legitimidade e a segunda à de coerção, fica mais claro perceber que ele está em condições de exercer a violência simbólica justamente porque conta, nessa sua concepção ampliada, com uma dimensão estruturante ausente ou subestimada nas demais abordagens do tema: a cultura, instrumento por excelência unificador e homogeneizador das diferenças, ainda que social e historicamente construída. Somente a partir desta perspectiva teórica é possível verificar como e porque o Estado se encarna, simultaneamente, dentro da objetividade, sob a forma de agências e mecanismos específicos, e também da subjetividade, sob a forma de estruturas mentais, esquemas de percepção e de pensamento – visões de mundo, enfim, na acepção gramsciana –, refletindo a hegemonia de um dado grupo ou fração de classe. (MENDONÇA, 1996, p. 1-3)

Devemos ressaltar que a hegemonia de que tratamos aqui, não apenas tem o significado etimológico de liderança, mas sim de direção consentida, de uma classe social sobre outra, através da disseminação de ideias, de ideologia(s) que favoreçam a perpetuem a ordem social vigente e dominante, sem necessariamente usar de coerção violenta.

Cumpramos ressaltar que o conceito de hegemonia na acepção gramsciana designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe. O exercício da hegemonia é, para Gramsci (1999), sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação. Trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classes para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo. A questão fundamental contida no conceito gramsciano de hegemonia é a transformação do projeto particular de uma classe ou fração de classe em uma concepção que passa a ser aceita pela ampla maioria. (NEVES, 2010b, p. 24)

A manifestação do caráter de classe do Estado capitalista, onde este apresenta uma “sociedade política” que atua por coerção, e uma “sociedade civil” que atua pelo consenso, não se dá de forma linear, estática e absoluta. A classe dominada (considerada aqui como a dos trabalhadores) não é totalmente passiva diante das diversas formas de dominação exercida pelos dominadores, posto que essa dominação, como dito anteriormente, não se dá apenas através de mecanismos de coerção/força, mas sobretudo através da implementação de ideias, através de constante e incessante educação das massas trabalhadoras (e de seus sucessores, filhos).

Para Poulantzas, o poder, assim como o estado, deve ser entendido de forma relacional, isto é, como a capacidade de uma ou de determinadas classes de conquistar seus interesses específicos sempre em oposição à capacidade e interesses de outras classes. Portanto, o poder do Estado (e, na verdade, todo poder) é, no capitalismo, um poder de classe na medida em que “o poder de classe é a base fundamental do poder em uma formação social dividida em classes cujo motor é a luta de classes” (POULANTZAS, 1980, p. 50).

(...) as práticas do estado, desenvolvidas particularmente através das leis e das políticas, detém um papel importante na constituição do Estado capitalista. Elas encerram concomitantemente negatividade (coerção) e positividade (consenso) porque expressam, de forma contraditória, a presença subordinada das classes dominadas na própria materialidade do Estado. Assim, ao mesmo tempo em que oprimem as classes dominadas, buscam sua adesão ao projeto dominante pela absorção das suas demandas reais. Nesse sentido, o Estado capitalista assume um papel fundamental de educador das classes desenvolvendo, através das suas práticas e aparelhos, intensa atividade pedagógica de conformação, exercitando uma “pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005), baseada na organização/desorganização estratégica das classes em luta. (NEVES, 2010a, p. 100, 101)

Embora o Estado capitalista mantenha a “classe burguesa” como dominante politicamente, “essa natureza de classe do estado não é absoluta nem homogênea, mas relacional, implicando ao mesmo tempo a inscrição permanente das classes dominadas na própria ossatura material do Estado.” (NEVES, 2010a, p. 99) Desta forma, a sociedade civil engloba o que Gramsci chama de aparelhos privados de hegemonia (por exemplo: escolas, Igrejas, partidos políticos, empresas), que estão em constante disputa pela hegemonia político-ideológica em determinada sociedade. Coutinho (1994) nos explica como funcionam:

[...] enquanto a “sociedade política” tem seus portadores materiais nos “aparelhos coercitivos de Estado”, os portadores materiais da “sociedade civil” são o que Gramsci chama de “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”. Enquanto os primeiros, como o nome indica, implicam um constrangimento do qual o governado não pode escapar (se suas determinações não são cumpridas, isso tem como efeito uma sanção coercitivamente aplicada), os segundos são organismos sociais “privados”, o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito; mas deve-se observar que Gramsci põe o adjetivo “privado” entre aspas, querendo com isso

significar que – apesar desse seu caráter voluntário ou “contratual” – eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das relações de poder em dada sociedade. (COUTINHO, 1994, p. 54, 55)

Em suma, a sociedade civil cria e/ou renova instituições que funcionarão como “portadores materiais específicos (com estrutura e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia.” Coutinho (1994) enfatiza que é a independência material dos aparelhos da sociedade civil “que funda ontologicamente a “sociedade civil” como uma esfera específica”. (COUTINHO, 1994, p. 55) Esta esfera específica funciona “como mediação necessária entre a base econômica e o Estado em sentido estrito.” (GRAMSCI, 1968, p. 3).

Para nós, o novo complexo de reestruturação produtiva no mundo e no Brasil, "expressa a perpétua sublevação e a interminável incerteza e agitação do 'sujeito' da modernização capitalista: o capital." Desse modo, sob a mundialização do capital, este agora se auto-denomina de "capital em geral", cujos "agentes" são as "corporações transnacionais", os "conglomerados transnacionais" (que podemos identificar como aparelhos privados de hegemonia do capital). Estes organismos podem ser considerados “portadores materiais específicos” das relações sociais hegemônicas de que trata Coutinho (1994), e constituem "os verdadeiros 'agentes' do capital em processo" nas diferentes áreas de trabalho. (ALVES, 2000, p. 19-20)

Da década de 1980, desde o início da reestruturação mundial do capitalismo, ao ano de 2009, Chiapello (2009) diz que as empresas multinacionais e seus representantes estão no controle de cerca de "dois terços do comércio internacional", e sua participação "nos custos de 'Pesquisa e Desenvolvimento' certamente é ainda maior", e ainda, o desenvolvimento destas se garantiu nas últimas décadas "por fusões e aquisições realizadas no mundo inteiro, acelerando o processo de concentração e de constituição de oligopólios mundiais." (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 22)

A lista a seguir ajuda a dimensionar o grau de intervenção dos organismos internacionais no Brasil. A ONU tem representação fixa no país desde 1950, quando o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho) aqui começaram seu trabalho. Atualmente, há 18 agências, fundos, programas e comissões regionais no Brasil: Acnur (Alto Comissário da ONU para Refugiados); Unic-Rio (Centro de Informações das Nações Unidas no Rio de Janeiro); Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe); FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura); FMI (Fundo Monetário Internacional); Banco Mundial; OIT; OMS/Opas (Organização Mundial da Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde); Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); Pnuma (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente); UIT (União Internacional de Telecomunicações); Unaid (Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids); Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura); UNFPA (Fundo de Populações das Nações Unidas); UN-Habitat (Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos); Unicef; Unifem (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher) e UNODC (Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crimes). Além disso, há 13 organismos que, apesar de não terem escritório no país, se fazem presentes por meio de seus programas e projetos. São eles: Unctad (Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento); AIEA (Agência Internacional de Energia Atômica); Unido (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial); Unops (Escritório das Nações Unidas para Serviços de Projetos); OMM (Organização Meteorológica Mundial); Unmovic (Comissão de Monitoramento, Verificação e Inspeção); UPU (União Postal Universal); Undesa (Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas); Iapso (Escritório para Serviços de Licitação Inter-Agências); UNCDF (Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento de Capital); Ompi (Organização Mundial de Propriedade Intelectual); Universidade das Nações Unidas e United Nations Headquarters (Disponível em: <http://www.onubrasil.org.Br/sistema_onu.php>. Acesso em: 16 jan. 2008). (NEVES; PRONKO, 2008, p. 92, 93)

Há grande influência de organismos internacionais em países como o Brasil, onde estes passaram a se “preocupar” bastante com a educação em suas políticas no século XX. Neves; Pronko (2008) nos dizem que a “centralidade adquirida pela educação no discurso e na prática do Banco Mundial nos anos 1990 é recente”. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 97) Estas autoras nos relatam que até 1960, “por exemplo, a direção do BM se posicionava contrariamente à intervenção desse organismo na área (LEHER, 1999). Daí em diante começa a mudar seu modo de pensar e de agir.” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 97)

Essas prioridades do BM começaram a se modificar mais sistematicamente no momento em que McNamara passou a presidir o órgão nos anos 1970. Ao invés de instrumento de preparação de mão-de-obra especializada para o desenvolvimento, a educação escolar passa a ser vista como arma imprescindível no combate à pobreza. [...]. Esses organismos internacionais, embora estabeleçam diretrizes políticas para o universo capitalista em seu conjunto, direcionam ações especificamente com vistas a integrar as formações sociais capitalistas dependentes, por eles denominadas “países em desenvolvimento”, no capitalismo mundial. Em suma, o Grupo do BM, FMI e BID, na condição de condutores econômicos e político-ideológicos do capitalismo latino-americano, marcou presença nos anos de ouro do desenvolvimentismo, nos anos de crise da dívida externa, nos anos de ajuste estrutural ao capitalismo de cunho neoliberal, entre 1980 e 1990, e na implementação de reformas “neodesenvolvimentistas” da segunda metade dos anos 1990, que contribuem até os dias atuais para estabilizar, em bases recicladas, a hegemonia da burguesia internacional no âmbito da região. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 97-99)

Lima (2010) diz que até 1950, o BM concebia “desenvolvimento” como sendo “crescimento econômico”, ou seja, concebia que “a promoção do crescimento das economias automaticamente levaria os países ‘subdesenvolvidos’ a se tornarem ‘desenvolvidos’, com a consequente melhoria das condições de vida” (LIMA, 2010, p. 2). Este pressuposto do BM mudou a partir da década de 1960:

a partir dos anos 1960 e 1970 a concepção de desenvolvimento começou a adquirir novos contornos, mas sem abandonar sua concepção economicista. (...). O BM começou a sustentar a ideia de que o crescimento deveria incluir aspectos sociais e políticos ligados ao planejamento familiar, à urbanização, ao desemprego e à educação, (...).

Em 1962, as primeiras iniciativas do BM na área de educação foram de suporte às ações já desenvolvidas pelos próprios países, voltadas principalmente para o ensino secundário e a formação profissional e técnica, tanto nas cidades como no campo. A partir de 1969, uma nova definição de política para a educação consistiu em aprofundar as diretrizes anteriores com novas técnicas educativas, (...), além da criação de instrumentos de análise e avaliação do ‘processo de aprendizagem’ em cada país, de forma a tornar os empréstimos a projetos mais eficientes e eficazes em seus objetivos. (LIMA, 2010, p. 2, 3)

Mas o que funciona como “cimento” dos aparelhos privados da sociedade civil, são seus intelectuais, que são pessoas que dão “homogeneidade e consciência” a determinado grupo (aparelho), “não apenas no campo econômico, mas também no social e no político”. (GRAMSCI, 1968, p. 3).

3.2 “INTELECTUAIS ORGÂNICOS DO CAPITAL”

Estes organismos internacionais/multinacionais/transnacionais, ou empresas, não falam sozinhos, mas são representados por seus intelectuais (pensadores), aqueles a quem Gramsci consideraria "intelectuais orgânicos do capital", cujo objetivo é manter a hegemonia de classe nas sociedades mundiais, ou seja, a dominação da classe dos possuidores dos meios de produção sobre a classe dos trabalhadores assalariados.

Se os intelectuais (pensadores) representam um grupo e seus interesses, podemos pensar os empresários como tais representantes. Estes intelectuais ("empresários"), ao menos a "elite" deles, segundo Gramsci, "devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe". Ou ainda, devem ser capazes de escolher os “empregados especializados” a quem delegar a “atividade organizativa das relações gerais” (GRAMSCI, 1968, p. 4)

A atuação dos intelectuais representantes dos organismos do capital que buscam a hegemonia de comando das ideias e comportamentos na sociedade brasileira, na área da educação/ensino, tem se mostrado intensa desde a década de 1990, como exposto anteriormente. O que pesquisadores citados aqui (como Neves; Pronko, Leher, Lima, etc.) nos apontam em seus estudos, é a demonstração por parte de tais organismos de uma constante e

renovada necessidade da criação de políticas em variadas áreas nos países subdesenvolvidos (dependentes), em especial, na educação.

Os organismos internacionais atuam com a implementação de projetos, programas, atividades diversas que são executadas em parceria com empresas, e também com órgãos públicos. Propostas desses organismos em outros países também são imitadas, reproduzidas no Brasil. Países como Brasil, têm sua qualidade de educação, ensino e qualidade de atuação profissional (quanto aos profissionais da educação pública) avaliados por organismos como o BM. Os instrumentos de avaliação desses organismos nos variados níveis e modalidades da educação, justificam a concessão ou não de subsídios financeiros.

Os ideários científico e filosófico desses organismos são disseminados juntamente ao avanço da reestruturação produtiva do capitalismo mundial, e através de estratégias diversas e de uma pedagogia própria aos seus interesses. No Brasil, os intelectuais orgânicos do capital e suas agências vêm sofrendo profundas modificações ao longo das últimas décadas com a reforma do Estado brasileiro, e com o surgimento de novas agências além das já existentes. Suas novas dimensões e dinâmicas têm possibilitado que se transforme “em senso comum os novos preceitos teóricos e práticas políticas das classes dominantes.” (MARTINS, 2010, p. 37) Aqui é importante dizer que o senso comum se manifesta na e através da sociedade civil.

Para os pregadores da doutrina (neo)liberal, esta define a sociedade como um agrupamento ou aglomerado de homens, e nele, cada um é responsável por suas próprias conquistas, por seu sucesso ou não sucesso, e isto não teria nada haver com a lógica de expansão irrestringível, nem com a desigualdade social crescente, que como visto anteriormente, “têm sido de fato uma característica tão persistente do neoliberalismo que podem ser considerados estruturais em relação ao projeto como um todo.” (HARVEY, 2011, p. 26)

O projeto neoliberal define a realidade aparente da desigualdade financeira, da desigualdade de acesso à boa educação formal, da desigualdade de acesso ao emprego, por exemplos, como realidade concretamente já dada. Sob esta perspectiva, considerando a realidade brasileira, as pessoas não têm emprego porque não buscaram o suficiente, porque não se empenharam e investiram o suficiente em capital humano, ou não investiram de forma correta; os profissionais da educação não ganham salários melhores porque não cumprem metas, porque não são capazes, porque não merecem. Ou seja, o que queremos dizer, é que o projeto neoliberal não considera tais questões (realidades) como fruto de processos intrínsecos à formação e manutenção da ordem vigente capitalista, como fruto da luta pela manutenção de projetos de sociedade ao longo da história (prevalecendo o capitalista), sendo assim, o projeto

neoliberal descarta a essência causadora dos fatos, e divulga/dissemina no seio da sociedade a aparência de uma concreticidade do real que poderíamos chamar de pseudoconcreticidade, nos referindo ao conceito de Kosik. (KOSIK, 1976, p. 11)

Pensando em uma alternativa para o projeto capitalista de sociedade, temos o socialista, que “à luz” de preceitos marxistas, diz que a sociedade não é um aglomerado de pessoas, mas constitui-se através das relações que os homens estabelecem uns com os outros, e isto ativamente, e também, através das diversas formas de trabalho. Sendo assim, o homem é um ser determinado historicamente, constituído em relação com outros homens e com a natureza, enquanto produz sua existência. O homem não existe sem a sociedade, e esta toma a forma dos tipos de relações que os homens estabelecem entre si.

Em suma, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. (GRAMSCI, 1978, p. 39, 40)

Se considerarmos a categoria trabalho humano, sob a luz do materialismo dialético de Marx, teremos que o homem e portanto o ser social que existe,

deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto. Isso conduz, portanto, a duas conseqüências fundamentais: Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria [...]. (LUKÁCS, 2007, p. 226)

Consideramos que o “sistema capitalista”, o “capital”, a “teoria neoliberal”, o “mercado”, e determinações relacionadas a estes, são criações dos seres humanos, através do tempo e da história, bem como através das relações que neles e através deles se fazem, e entre os próprios seres humanos e o meio. Não acreditamos que tais categorias são seres ou entidades metafísicas, ou espirituais, mas que são sensíveis à percepção e à apreensão humanas, bem como são passíveis de modificações. Acreditamos, assim, que se existem

desigualdades sociais, econômicas, humanas em si, são frutos da própria atuação e interferência dos homens no mundo, onde estes mesmos homens, ao longo dos tempos, exploram uns aos outros, subtraem uns dos outros, e criam de forma evolutiva, aparatos, formas, ideias, através dos quais e nos quais, possam ser justificados como naturais, todo tipo de calamidade, exploração, suor e miséria de uns muitos para riqueza de uns poucos. A lógica destas coisas se manifestam em menor ou maior grau em diversas áreas nas sociedades de tipo capitalista, e como temos enfatizado, na área da educação.

4 A EDUCAÇÃO NO ESTADO CAPITALISTA

4.1 IDEAIS CAPITALISTAS

As características de um Estado neoliberal acabam por se manifestar em todas as esferas/ áreas de reprodução da vida humana. Desde a produção de objetos numa fábrica, aos cuidados de saúde, às relações familiares, até a produção de conhecimento/educação da nação em todos os níveis (e aqui é esta área que nos interessa discutir).

Como o Estado Neoliberal, atua por coerção e também pelo consenso alcançado através de suas políticas, concordamos que, para além da teorização do neoliberalismo, a eficácia da aplicação do ideário neoliberal e de sua prevalência no mundo se deve ao fato de que:

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento. (HARVEY, 2011, p.15)

Pensando dessa forma, o neoliberalismo, mais que uma teoria das práticas político-econômicas, é uma ideologia eficaz. Pode-se dizer que as ideologias para serem eficazes, devem dar sentido à experiência das pessoas, e ajustar-se ao que elas conhecem da realidade social; as ideologias podem moldar as necessidades daqueles a quem submetem, mas também devem comprometer-se com as necessidades que as pessoas já têm, ou seja, “para terem êxito as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas e, a despeito de todas as suas inconsistências, devem comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja real e reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada.” (EAGLETON, 1997, p. 26-29)

Segundo Harvey (2011), desde os anos 1970, o neoliberalismo não apenas afetou o mundo do trabalho, mas "se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo." (HARVEY, 2011, p. 13)

As mudanças trazidas pelo neoliberalismo estão intimamente ligadas à financeirização do processo de acumulação capitalista em todo o mundo. E no caso do Brasil (país "emergente"), a relação "financeira" com os países dominantes é de dependência.

A nova forma de organização do trabalho, de flexibilização do processo produtivo, que utiliza além das habilidades físicas, as subjetividades dos trabalhadores, que é conhecida como "toyotismo", foi preponderantemente iniciada nos anos de 1980. Foi nessa década, que no Brasil as empresas adotaram novos modos de organizar o ambiente de trabalho e a execução deste pelos trabalhadores. Já nos anos 1990, como dito antes, intensificam-se processos como a "flexibilização, desregulamentação, terceirização" propugnados pelo Consenso de Washington nos Estados Unidos. (ANTUNES, 2004, p. 25)

Sob a égide da financeirização e da transnacionalização do capital, este é representado pelas corporações, conglomerados ou organismos internacionais que atuam em diferentes áreas (aí inclui-se o campo da educação) e preferencialmente expandindo-se nos países periféricos, com programas, projetos e financiamento destes.

Saviani (2006) nos diz que “a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem.” E ainda, que “Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação.” E que a humanidade “se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza a si.” (SAVIANI, 2006, p. 1)

Em consequência do fenômeno acima apontado, o homem tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades, sem o que ele perece. Para continuar existindo o homem necessita produzir sua própria existência. E a forma de sua existência é determinada pelo modo como ele a produz ou, já que o homem só existe em sociedade, a forma da sociedade é determinada pelo modo como é produzida a existência humana em seu conjunto. [...].

Nas comunidades primitivas (modo de produção comunal) a educação coincidia totalmente com o fenômeno acima descrito. Os homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam as novas gerações. Nas sociedades antigas (modo de produção escravista) e medieval (modo de produção feudal) com a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surge uma classe ociosa (que vive do trabalho alheio) e em consequência disso se desenvolve um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre de “forma digna”, isto é, aquilo que na Idade Média foi traduzido pela expressão latina “otium cum dignitate”.

É no quadro acima esboçado que se situa a origem da palavra escola que em grego significa lazer; estudo. [...].

Essa educação diferenciada, centrada nos exercícios físicos, música, na arte da palavra e nas atividades intelectuais e desenvolvida de forma sistemática através de instituições específicas era, portanto, reservada à minoria, à elite. [...].

Na sociedade moderna (modo de produção capitalista) a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital) obtida pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais (nobreza), a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. (SAVIANI, 2006, p. 1, 2)

Dependendo do país, do grau de desenvolvimento das forças produtivas e dos interesses particulares dos proprietários dos meios de produção, os trabalhadores precisarão de determinados conhecimentos, para desempenhar as funções necessárias para o melhor rendimento e produtividade dos negócios de seu empregador, já que na sociedade capitalista, trabalho transforma-se em sinônimo de emprego.

Ressaltamos que, por esse motivo mesmo, os empregadores precisarão “modificar a natureza humana de modo a fazê-la adquirir aptidão, precisão e celeridade” como o disse Marx. E, para isso, necessitarão também investir de certa forma, na educação dos trabalhadores. (MARX, 2005, p. 91, 92)

Os organismos internacionais (como FMI e Banco Mundial), segundo a concepção gramsciana, assumem o papel de aparelhos privados de hegemonia, como citado anteriormente, ou seja, são aquelas instituições da sociedade civil, que representam os “interesses de diferentes grupos sociais”, e que elaboram e difundem “valores simbólicos e de ideologias”. (COUTINHO, 1994, p. 53, 54)

E isto o fazem, retomando Gramsci, através das ideias, dos ideias, onde os donos, administradores, gestores ou intelectuais orgânicos a serviço do capital, que representam tais corporações (de países de economia dominante como os Estados Unidos), tem interesse especial em disseminar e até controlar o campo da educação em países de economia periférica, como o Brasil.

4.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Utilizando neste tópico Leher (2010) como principal referencial para a discussão do tema educação no Brasil, observando no Brasil um período de importantes acontecimentos sob a influência das ideias neoliberais mundiais, temos o a Ditadura Militar (1964-1985), onde a educação básica, segundo Leher (2010) foi

marcada por um obtuso tecnicismo educacional cujo fundamento pode ser encontrado na dita teoria do capital humano (Lei 5692/1971). Concretamente, o governo empresarial militar aumentou a oferta escolar, expandindo o ensino fundamental, mas o fez a partir da lógica de que os filhos dos trabalhadores deviam receber uma educação mais rudimentar. (LEHER, 2010, p.30).

O processo constituinte, até a criação da Constituição Federativa Brasileira de 1988 (CF), que seguiu-se após a ditadura militar, teve iniciou-se “a partir da mensagem enviada,

pelo então Presidente da República José Sarney, ao Congresso Nacional em 28 de junho de 1985, propondo a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte.” Lobo Neto (2006) ainda nos diz que a Assembléia Nacional Constituinte, verdadeiramente veio responder às solicitações, exigências de uma sociedade “que – após o longo período autoritário, que lhe impôs o arbítrio, sob forma de emendas e contrafações de atos institucionais atentatórios ao processo constitucional de um Estado de Direito – reclama uma urgente e profunda reconstituição institucionalmente democrática.” (LOBO NETO, 2006, p. 144)

A Emenda Constitucional nº. 26, aprovada em 28 de novembro de 1985, estabeleceu que nas eleições de 15 de novembro de 1986, seriam escolhidos, pelo voto popular, os parlamentares que - somados aos 23 Senadores, eleitos em 1982 com um mandato de 8 anos - totalizariam 559 (487 Deputados Federais e 72 Senadores) membros do Congresso Nacional e, também, da Assembléia Nacional Constituinte. Coincidiam, portanto, os representantes eleitos, mas exerceriam dupla função. Como Constituintes, realizariam o trabalho específico de elaboração da Constituição em um corpo representativo unitário, com regimento e funcionamento próprio. Como Senadores e Deputados Federais exerceriam, nos termos da Constituição em vigor, o Poder Legislativo ordinário, compondo o Senado Federal e Câmara dos Deputados, no sistema brasileiro bicameral.

A Assembléia Nacional Constituinte - ANC foi instalada, sob a Presidência do Presidente do Supremo Tribunal Federal, no dia 1º de fevereiro de 1987. Na 2ª sessão de seu funcionamento, em 02 de fevereiro de 1987, a ANC elegeu, como seu Presidente, o Deputado Ulysses Guimarães, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB.

Logo no início dos seus trabalhos, a ANC, decidiu que a Constituição a ser elaborada deveria ter seu início a partir das discussões realizadas e propostas apresentadas por cidadãos, constituintes e entidades, em uma fase preliminar do processo constituinte. Assim objetivavam garantir de uma real participação da sociedade civil com a Assembléia já em funcionamento, ao invés de privilegiar um Anteprojeto que havia sido elaborado por uma Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, estabelecida através do Decreto 91.450, de 18 de junho de 1985, e publicado em Suplemento Especial do Diário Oficial, Seção I, de 26 de setembro de 1986. (LOBO NETO, 2006a, p. 144, 145)

De forma resumida, sobre o período constituinte (e suas contradições na área da educação), que segundo Lobo Neto (2006b) iniciou antes de 1985 e se prolongou após 1988, podemos dizer que (LOBO NETO, 2006b, p. 165)

Igualmente ao trâmite que resultou na primeira LDB – a de 1.961-, no processo mais recente de onde emergiram a nova Carta Magna de 1988 e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) o país estava saindo de um período ditatorial e tentando reconstruir o estado de direito, de modo que os conflitos não eram pequenos em torno de projetos societários distintos.

Na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito. Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os

níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996. (MOURA, 2007, p. 16)

Após a ditadura civil-militar, no período dos anos 1990, a educação brasileira foi peculiarmente influenciada pela agenda neoliberalizante. De acordo com Leher (2010) as “últimas décadas do século XX no Brasil foram singulares.” (LEHER, 2010, p. 36)

A crença de que o país estava destinado ao desenvolvimentismo constante, apesar dos percalços – uma ideia recorrente desde a década de 1930 –, sofreu profundo abalo com a explicitação do fracasso do Plano Cruzado (1986). A descrença no desenvolvimentismo foi um constructo elaborado pelos organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, em consonância com os países centrais dirigidos por governos neoliberais. [...]. O objetivo subjacente a este movimento foi atingir frontalmente o Estado social, difundindo o *ethos* neoliberal também na agenda educacional. (LEHER, 2010, p. 36)

Podemos dizer que a teoria do capital humano surge no Brasil por volta das décadas de 1950 e 1960, atribuindo ao Estado a função de investir em educação, de efetivar ações educativas para a classe trabalhadora. Mas com o passar das décadas, não apenas o Estado deveria educar os indivíduos, mas a classe detentora dos meios de produção (empresas) passa a tomar também as “rédeas” desse tipo de iniciativa, colocando a cargo do Estado em alguns níveis de escolarização, apenas a função de pagar os gastos. A teoria do capital humano “representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um “fator de produção”, a uma questão técnica.” (FRIGOTTO, 2001, p.18).

No período compreendido entre 1950 e o início de 1980, a educação, sistematizada na chamada *teoria do capital humano* (Schultz, 1962), foi tida como crucial para a superação do subdesenvolvimento e da marginalidade econômica e, em silêncio, como um antídoto para o comunismo. [...]. Nas duas últimas décadas, a educação orientada para o mercado foi identificada pelo Banco Mundial (1995b) como “o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social, para a redução da pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo”. [...]. (LEHER, 1999, p. 1)

O capital humano seria então, a explicação para o desenvolvimento (ou não-desenvolvimento) dos países. Pessoas (países) com mais educação, formação, seriam concomitantemente mais preparados e mais capacitados para competir e sobrelevar-se no mercado. Como as liberdades individuais apregoadas pelo ideário neoliberal perpassam todas as áreas da vida humana, dentro desta perspectiva, na área da educação brasileira, as pessoas são livres para decidir se irão ou não estudar, o quanto irão estudar e preparar-se para o mercado de trabalho, já que legalmente, todos têm direito ao acesso à educação.

Um dos direitos sociais garantidos pelo texto da CF de 1988 é a educação. O art. 6º da CF diz que são direitos sociais: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010) (BRASIL, 1988) E ainda,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A Lei específica sobre a educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, cujo texto (bem como o da CF) também foi criado sob disputas e conflitos não pequenos em torno de projetos diferentes de sociedade, apresenta uma lista de deveres que o Estado tem para garantir, por exemplo, a educação escolar pública para a população, já que esta seria direito de todos.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

²II – universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

³X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade.

² Inciso com redação dada pela Lei nº 12.061, de 27-10-2009.

³ Inciso acrescido pela Lei nº 11.700, de 13-06-2008. (BRASIL, 1996)

Desta forma, teoricamente, é garantido o direito de acesso a “todos” à educação escolar, em qualquer modalidade e nível. O que justificaria expressões que se fazem

corriqueiras no senso comum, como: ‘*se não estudou, foi porque não quis*’, ou ainda: ‘*não investiu em estudo (capital humano), por isso não está bem colocado no mercado de trabalho*’. Sendo assim, “O desemprego foi atribuído à falta de qualificação dos trabalhadores para se adaptarem ao mundo globalizado.” (LEHER, 2010, p. 47)

Essa lógica condiz com a teoria do capital humano de que falamos antes, que se apresenta como mais uma das tantas ideias importadas dos Estados Unidos para países subdesenvolvidos como o Brasil, e que inspiram nossas leis. A mundialização (globalização) econômico-financeira vem acompanhada da mundialização das ideias. A ideologia da globalização está intimamente associada às políticas do Banco Mundial encaminhadas aos países latino-americanos. Observando as nuances do capitalismo no Brasil a partir dos anos 90, vemos que a agenda neoliberal, aqui se manifestou de forma que a globalização foi a “ideologia mais insistentemente evocada para justificar a inevitabilidade das reformas estruturais de feição neoliberal.” (LEHER, 2010, p. 39)

Segundo Leher (2010), o governo de Fernando Collor de Mello foi o primeiro “a assumir plenamente a agenda neoliberal.” (LEHER, 2010, p. 36) Mas,

Eleito por uma débil coalizão de forças resultante de um arranjo fortemente orientado pelo pragmatismo (impedir a vitória do PT em 1989) e com o apoio de alguns dos maiores grupos de comunicação do país (Organizações Globo e Vitor Civita), seu governo logo se revelou capaz de colocar o projeto neoliberal em risco. Embora os setores dominantes tenham cedido alguns quadros para gerir o novo governo, o despreparo de Collor para operar a governabilidade necessária ao capital se revelou inaceitável, levando os setores dominantes a apoiar seu *impeachment*. (LEHER, 2010, p. 36)

Posteriormente ao governo de Collor, seguiu-se o curto governo de Itamar Franco. E, após o que Leher chamou de “mandato-tampão” de Itamar Franco, “as frações das classes dominantes comprometidas, direta ou indiretamente, com o Consenso de Washington criaram o Plano Real, para o qual necessitavam de um governo sem o rosto da direita, investindo na candidatura de Fernando Henrique Cardoso (FHC).” (LEHER, 2010, p. 38) Poderíamos depreender do texto que o governo de FHC teve um “perfil” privatizante.

Esse governo poderia viabilizar a aplicação da agenda do Consenso, uma reivindicação de forças importantes do bloco de poder em consolidação. [...]. Em fina articulação com as forças dominantes da burguesia mundial, em especial dos Estados Unidos, uma coalizão orgânica entre diversas frações das classes dominantes brasileiras foi costurada pelo Partido da Frente Liberal (PFL) e pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), produzindo a unidade de classe e de projeto perdidas desde o final do governo militar. [...]. A partir da eleição de Cardoso (1995-2002) é possível aprofundar, com maior consistência política e jurídica, a implementação do decálogo de medidas do Consenso de Washington em

conformidade com o FMI e o Banco Mundial. [...] os elaboradores do governo Cardoso puderam recontextualizar o Consenso objetivando adequá-lo a realidade brasileira sem perder de vista a correlação de forças entre os setores dominantes e os subalternos. (LEHER, 2010, p. 38)

Leher (2010) ainda levanta a questão de que o ajuste estrutural do Estado e o pagamento de juros da dívida pública nos últimos anos implicaram sobre as políticas públicas no Brasil. Ele traz uma questão séria à educação: “quais as demandas educacionais engendradas por essas transformações econômicas?” (LEHER, 2010, p. 38) Quais as demandas engendradas pela influência do Consenso de Washington, do FMI e Banco Mundial na educação nacional e ao nível dos estados brasileiros?

Retomando ao pensamento a antiga questão do capitalismo dependente do Brasil, o governo FHC marca sua presença com ações notadamente ‘pró-dependência’. “A abertura econômica feita por Cardoso, acrescida das privatizações e da forte entrada de capital estrangeiro, provocou profunda mudança no perfil econômico do país.” (LEHER, 2010, p. 39)

Houve um intenso processo de aquisições, fusões, *jointventures*, desnacionalizações de empresas importantes. Em comum, embora não tenha provocado desindustrialização *tout court*, rearranjou a economia tornando-a mais dependente de produtos direta ou indiretamente extraídos da natureza - as *commodities* - para fortalecer as exportações. Com efeito, essas mudanças foram impulsionadas pela dependência crescente de exportações para tentar fechar os profundos déficits provocados pelo tributo neocolonial da dívida, pelas remessas dos lucros, saídas de capital e importações que desequilibrassem a balança de pagamentos. (LEHER, 2010, p. 39, 40)

Como seria de se esperar, a intensa e geral reestruturação neoliberal (flexibilização, desregulamentação, precarização, etc) trouxe grandes consequências para o mundo do trabalho, e desta maneira, para o mundo dos trabalhadores da educação também, que é afetado negativamente. No governo de FHC, a maior parte “dos melhores postos de trabalho são fechados, o desemprego da juventude se agrava. Tratar-se-ia, por conseguinte, de ajustar o sistema educacional a essa força de trabalho precarizada. É nesse contexto que Cardoso altera em profundidade toda a educação brasileira.” (LEHER, 2010, p. 41)

O projeto educacional de Cardoso foi conduzido por uma burocracia afinada com a agenda neoliberal. Os principais nomes do Nupes retornaram ao governo, e muitos técnicos brasileiros em atividade em organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial foram chamados a compor a equipe de governo liderada pelo ministro Paulo Renato de Sousa, vindo do BID. A política de reconfiguração sistêmica da educação brasileira se deu no sentido de adequá-la à nova estrutura produtiva do país, que, conforme visto pelos indicadores do trabalho no país, não requeria a elevação da formação cultural e científica dos trabalhadores. [...].

A reconfiguração da educação brasileira foi sendo empreendida pela combinação da coerção econômica com ações normativas de diversos níveis: reformas na Constituição Federal – por meio de emendas constitucionais (EC) como a EC n° 14/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); a EC n° 19/1998, que faz reformas administrativas; e a EC n° 20/1998, que reforma a previdência – e um conjunto articulado de leis (Lei do Emprego Público, Exame Nacional de Cursos, Escolha de Dirigentes, PNE etc.), decretos (diferenciação das Instituições de Ensino Superior – IES, reforma do ensino técnico) e portarias (formação profissional, formação de professores etc.). Embora as reformas possuíssem diversos níveis de institucionalização, todas primavam por obedecer a linhas gerais bem demarcadas:

- a) Eficiência interna e externa do sistema: [...] o Estado teria de priorizar a avaliação da produtividade. [...].
- c) “Empregabilidade”: a dita teoria do capital humano (TCH) fora ajustada ao contexto de elevado desemprego [...].
- f) Perpassando as linhas anteriores, a perspectiva classista. A educação deveria ser calibrada às condições particulares do capitalismo dependente no anos 1990, expressando os anseios particularistas das frações dominantes no bloco de poder. [...] Em relação à eficiência interna, o Ministério da Educação (MEC) implementou medidas gerenciais para melhorar o *fluxo* escolar em todos os níveis: nova periodização por meio de ciclos, reformas curriculares, aprovação automática, treinamento de professores, gratificações por desempenho etc. (LEHER, 2010, p. 41-44)

No texto acima Leher (2010) fala sobre o a reconfiguração da educação brasileira e as ações normativas empreendidas no governo FHC. Dentre elas está o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) criado em 1996, que posteriormente foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que foi criado em 2006, já no governo Lula. Segundo Saviani (2007) o atual FUNDEB manteve-se com as mesmas características do FUNDEF. “Trata-se de um Fundo de natureza contábil que define o montante de recursos que os municípios, os estados e a União devem destinar à educação básica, estabelecendo as formas de sua distribuição pelos diferentes níveis e modalidades de ensino.” (SAVIANI, 2007, p. 1.238).

Leher (2010) também nos fala sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que é “estabelecido” no texto da CF no artigo 214, cuja redação foi modificada pela Emenda Constitucional n° 59 de 2009 (já no governo de Lula), e passou a ter a seguinte redação:

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

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988) (Grifo nosso)

O que se modificou da primeira redação do artigo 214 da CF foi a definição do tempo de duração dos próximos PNE (dez anos), e o acréscimo do inciso VI, que estabelece meta de aplicação de recursos públicos. Temos na LDB de 1996, no art. 87 o seguinte:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996)

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos a que se refere a LDB, é um documento resultante da conferência ocorrida em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, em que se estabeleceram objetivos para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem no mundo. Essa Declaração se baseia na Declaração Universal dos Direitos Humanos que diz que "toda pessoa tem direito à educação". (UNESCO, 1998)

Durante a vigência do PNE para o decênio 2001 – 2010, foi lançado um outro tipo de plano no ano de 2007 (na vigência do governo de Lula), o chamado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Saviani (2007) nos conta que o PDE foi lançado oficialmente pelo MEC em 24 de abril de 2007, com aprovação do Presidente Lula e do Ministro da Educação Fernando Haddad, ao mesmo tempo em que foi promulgado o Decreto nº 6.094 (este decreto dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, pela União Federal), ou seja, esta política educacional foi instituída sem a participação democrática de sociedade civil. (ANEXO A).

Segundo Barão (2009) o PDE trouxe uma política que “além de ter sido elaborada sem a participação dos que estão no cotidiano da escola, impõe condições para financiar a educação pública.” (BARÃO, 2009, p. 3)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado oficialmente em abril de 2007, mas os professores, os demais profissionais da educação e a comunidade escolar, tomaram conhecimento da sua implementação na escola pública ao longo do ano de 2008. Ele tem tido centralidade na ação dos governos, no entanto, inicialmente cabe a seguinte observação: Por que a implementação de um novo plano na educação se os objetivos e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), elaborados pelo legislativo, ainda não foram cumpridos e estão em vigência até 2011? Por que o governo federal não derrubou os vetos que Fernando Henrique impôs ao PNE? [...].

O PDE surgiu para implementar novos fundamentos políticos e administrativos à educação brasileira. Estas novidades, contudo, não são tão novas assim, pois estão relacionadas com a política educacional implementada na década de 1990, em diversos países da Europa e da América Latina. No Brasil, destacamos as seguintes políticas com as quais o PDE demonstra ter articulação:

- 1) política desenvolvida pelo governo Collor de Mello que proporcionou o desmonte das instituições públicas e implementou a campanha ideológica contra o servidor público por ele denominado de Marajá
- 2) política instituída no governo Itamar Franco, através do Plano Decenal de Educação para Todos, articulada com as diretrizes da Conferência de Jomtien, patrocinada pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD
- 3) reforma de Estado organizada no governo Fernando Henrique Cardoso e dirigida por Bresser Pereira
- 4) reestruturação do arcabouço legal da educação no Brasil, que ocorreu na gestão do então ministro da educação Paulo Renato de Souza (BARÃO, 2009, p. 3, 4)

Ainda de acordo com Barão (2009), estas políticas educacionais apresentadas acima, têm muitos aspectos em comum e “dão uniformidade à pedagogia do capital, ou seja, uma pedagogia que tem como diretriz a gestão empresarial para a educação e que, portanto, não atende aos interesses de classe dos trabalhadores em educação.” Ela destaca alguns destes aspectos em comum (BARÃO, 2009, p. 4):

- 1) redução do financiamento educacional público,
- 2) opção do Poder Executivo por ser avaliador dos resultados educacionais através de testes padronizados (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENADE, ENEM) e estabelecer diretrizes para os currículos e padrões para os planos educacionais e escolares (PCN, PAR e PDE da escola),
- 3) responsabilização do professor, e de sua má formação, pela crise da Educação Pública,
- 4) institucionalização de parcerias com a finalidade de subsidiar algumas escolas e disseminar a filosofia de gestão empresarial,
- 5) ataque aos sindicatos dos trabalhadores da educação por estes serem, supostamente, corporativos e não estarem preocupados com a aprendizagem dos alunos,
- 6) isolamento da escola, e de seus problemas, das relações sociais e dos dilemas sociais gerados pelo capitalismo dependente na realidade brasileira,
- 7) esvaziamento da escola como locus privilegiado de conhecimento e de ensino. A especificidade da escola passa a ser fundamentada pela pedagogia do aprender a aprender (DUARTE, 2003), do neoprodutivismo e suas variantes (SAVIANI, 2007b). (BARÃO, 2009, p. 4, 5)

O PDE teve ampla divulgação nos meios de comunicação, e agregou “30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades”. (SAVIANI, 2007, p. 1.232)

Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que

já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. As 30 ações apresentadas como integrantes do PDE aparecem no site do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento. (SAVIANI, 2007, p. 1.233)

Uma dessas ações foi o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (“carro-chefe” do PDE), plano inspirado na perspectiva de educação de um movimento empresarial. Resumidamente, Saviani (2007) nos aponta as ações do PDE que se referem à Educação Básica: 17 ações, sendo que 12 têm caráter global e 5 específicas a cada nível de ensino. As ações de caráter global são: “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, [...] (“Piso do Magistério” e “Formação”), [...] “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital.” (SAVIANI, 2007, p. 1.233)

Os documentos que fundamentam o PDE, são:

1. Empresários: Movimento Todos pela Educação. Metas do Movimento Todos Pela Educação. (2006)
2. UNICEF/MEC. Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. (Junho de 2007)
3. BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
No Decreto constam os seguintes aspectos (O Plano de Metas é o programa estratégico do PDE):
 - a) Diretrizes que pautam o compromisso da União com os Municípios, o Distrito Federal e os Estados;
 - b) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica(IDEB);
 - c) Sobre a Adesão ao compromisso;
 - d) Da Assistência Técnica e Financeira da União e
 - e) Do Plano de Ações Articuladas (PAR)
4. Conjunto de portarias, portarias normativas, editais, resoluções, convênios, leis, decretos, portal do professor e demais legislação que institucionaliza cada uma dos 41 programas que constam no PDE.
5. MEC. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. (BARÃO, 2009, p. 5)

Observamos que o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” “carro chefe” do PDE, recebe mais relevância que o PNE, ou poderíamos até dizer que o PNE foi simplesmente ignorado. Bem como também observamos que o nome do plano de metas foi claramente inspirado no Movimento empresarial “Todos pela Educação”, bem como as metas do plano foram inspiradas nas metas deste movimento e por documento de organismo internacional (ver lista de documentos citada acima).

Os governos brasileiros, especialmente a partir da gestão do presidente FHC, e posteriormente do presidente Lula (embora o governo do presidente Lula tenha se apresentado

como de “perfil” social e popular), foram governos neoliberais, capazes de atribuir "a um movimento empresarial a política educacional do país". Isto o presidente Lula fez, por exemplo, "ao assumir a agenda do Movimento Todos pela Educação (organizado pelas principais corporações do agronegócio, do setor financeiro, das mineradoras e dos meios de comunicação) em seu Plano de Desenvolvimento da Educação." (LEHER, 2010c, p. 13) O governo Lula incorporou a agenda do Todos pela Educação, legitimando a iniciativa através do Decreto nº 6.094, citado anteriormente, que estabelece um plano de metas de acordo com a lógica mercantil de influência e atuação da iniciativa privada no campo da educação.

Na página eletrônica do movimento "Todos pela Educação", encontramos que:

O Todos Pela Educação é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

Criado em setembro de 2006, em ato público realizado simbolicamente nas escadarias do Museu da Independência em São Paulo, o movimento trabalha para que sejam garantidas as condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, além de lutar pela ampliação e boa gestão dos recursos públicos investidos na Educação. Esses grandes objetivos foram traduzidos em 5 Metas, com prazo de cumprimento até 2022, ano do Bicentenário da Independência do Brasil. (Quem somos, 2011b)

Abaixo seguem os nomes e logotipos das corporações que em 2011 eram (são) mantenedoras (Ilustração 1) e as que eram (são) parceiras (Ilustração 2) do “Todos pela Educação” (Quem está conosco, 2011a):

			
			
			

Ilustração 1 – “Mantenedores”



Ilustração 2 – “Parceiros”

Conforme o texto do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação):

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. [...].

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. [...].

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007)

Enfatizamos que, conforme o art. 7º do decreto acima citado, a “ajuda” de todos é bem vinda: “Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas [...]” (BRASIL, 2007)

Deixa de ser dever do Estado garantir educação de qualidade, no nível da infraestrutura das escolas, da remuneração e formação dos profissionais da educação, da avaliação dos alunos e outros níveis envolvidos. Posto que, como apregoa a doutrina neoliberal, o Estado deve reduzir a sua esfera de atuação, bem como os recursos direcionados ao bem-estar social em todas as áreas, atuando apenas como “gestor” dos recursos.

Quanto ao PNE para o decênio 2001 – 2010 (**ANEXO B**), aprovado em 9 de janeiro de 2001 pelo governo de FHC, das cinco prioridades estabelecidas, uma que destacamos é a valorização dos profissionais da educação: “[...]. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.” (BRASIL, 2001)

Este Plano Nacional de Educação define por conseguinte:

- as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação;
- as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e
- as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos.

IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

10. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

10.1 Diagnóstico

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- . a formação profissional inicial;
- . as condições de trabalho, salário e carreira;
- . a formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. [...]. (BRASIL, 2001)

Diferente do PNE para 2001-2010, que se dividiu em: níveis de ensino, modalidades de ensino, magistério da educação básica, acompanhamento e avaliação do plano, e dentro destes tópicos se dividiu em inúmeros objetivos, metas e diretrizes, o projeto do PNE para 2011-2020, que está tramitando no Congresso Nacional, (**ANEXO C**), apresentou 20 metas mescladas entre os níveis e modalidades da educação básica. No que trata especificamente do magistério da educação básica, identificamos as metas 15,17 e 18:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. (BRASIL, 2010)

O que nos parece é que embora o PNE 2001-2010 tenha inúmeras metas, objetivos, etc, que poderiam até ser consideradas utópicas, considerando a realidade econômico-social desigual brasileira, este PNE foi confeccionado com um texto bem mais apaixonado em defesa dos profissionais da educação básica, considerando questões da práxis docente que o PNE 2011-2020 não relata com tanta veemência: “[...]. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. [...]” (BRASIL, 2001) Devemos ressaltar aqui que as condições reais de mobilização social são diferentes no período de confecção do PNE 2001-2010 e no período do PNE 2011-2020, o que efetivamente influenciou o conteúdo de cada texto.

O PNE 2001-2010 diz no art. 2º que os Estados, Distrito Federal e Municípios deverão, com base no PNE, elaborar planos decenais, e no art. 5º: “Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.” (BRASIL, 2001)

As metas do PNE 2011-2020 devem ser realizadas em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Também estabelece no art. 8º que os Estados, Distrito Federal e Municípios “deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE 2011-2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.” (BRASIL, 2010).

5 A EDUCAÇÃO

5.1 A MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A palavra mérito pode ser considerada sinônimo de aptidão ou de merecimento. Desta forma, a meritocracia poderia ser considerada como um princípio ou um sistema que se baseia no mérito, nas realizações alcançadas e capacidades pessoais. Sendo assim, por exemplo, uma determinada posição social que alguém alcança, o faz através de seus próprios merecimentos. E, o que não alcança, não o fez devido ao fato de não ter "feito por onde", de não ter merecido. No que tange a meritocracia no desempenho de alunos, e por consequência por desempenho dos professores em escolas públicas no Brasil:

Mais de 30.000 escolas públicas brasileiras já adotam sistemas que premiam os professores com base no desempenho de seus alunos. É coisa recente, daí saber-se ainda tão pouco sobre seus efeitos. Pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto, se debruçaram sobre a rede estadual de São Paulo, uma das primeiras no país a adotar um regime de meritocracia, em 2008. Ali, as escolas têm metas de aprendizado e, se elas forem atingidas, seus funcionários, incluindo diretores e mestres, são agraciados com um bônus no salário. Quem extrapolar o esperado ganha mais, como no mundo corporativo. (BETTI, 2012)

Achamos interessante citar uma boa parte de um texto bastante claro e que resume a origem da meritocracia, bem como sua aplicação e consequências no Brasil, do artigo publicado no sítio eletrônico “odiario.com”, de Ivana Veraldo, doutora em educação:

No Brasil, vários Estados já adotaram a meritocracia como critério para pagamento de bônus para professores da rede pública. Por esse critério, terão direito aos bônus os professores que conseguirem reduzir a evasão, a repetência ou que seus alunos obtenham maiores notas em avaliações educacionais. [...].

O termo meritocracia adquiriu importância na passagem da Idade Média para a Moderna, na gênese do capitalismo, quando a burguesia criticava os privilégios hereditários e nobiliárquicos da nobreza. Os burgueses defendiam a tese da igualdade de oportunidades, sendo que as diferenças entre os indivíduos seriam estabelecidas a partir dos talentos.

No campo educacional afirmava-se a tese de que a escola poderia mudar a sociedade diminuindo as desigualdades sociais.

Mas, todas essas promessas desmoronaram com a crise da globalização e dos ajustes neoliberais do final dos anos noventa.

O capitalismo tem se revelado extremamente desigual nas oportunidades e perverso na distribuição de riquezas. Consequentemente, no contexto atual o discurso da meritocracia é ideológico, porquanto representa a visão de mundo burguesa e porque apenas legitima as diferenças sociais.

No campo da educação só podemos entender a aplicação do critério da meritocracia no conjunto das reformas que vem impactando a educação desde os anos 90.

As reformas visam submeter a escola à lógica do mercado e suprimir a proteção do Estado, retirando da educação o seu caráter de direito social e atribuindo à escola o papel de empresa, desprotegendo os trabalhadores e colocando-os livremente para concorrer no mercado, lutando por um bônus.

O Estado se desresponsabiliza da educação, deixando de criar melhores condições de trabalho para os educadores, diminuindo os investimentos na educação e atribuindo o sucesso e o fracasso da escola aos professores e alunos, à despeito das demais condições que influem no processo de ensino-aprendizagem.

A aplicação da meritocracia revela um modelo de educação mais preocupado com os resultados (quantidade) do que com o processo (qualidade) e uma despreocupação com um plano de carreira, cargos e salários para os professores da rede pública. Esse sistema poderá levar as escolas a concorrerem entre si, reforçando as diferenças entre elas, já que lidam com realidades distintas.

Provavelmente os professores procurarão transferir-se para as escolas mais bem colocadas nas avaliações, com o objetivo de obter maiores chances de bônus. Gerará também concorrência entre os professores, isolamento da categoria e fragmentação do movimento dos trabalhadores.

Há ainda o grave risco de os professores passarem a ensinar aos seus alunos os macetes para saírem bem nos testes, substituindo a preocupação com uma formação integral e consistente em todas as áreas do conhecimento. O risco é reduzir o currículo a habilidades básicas e a associação à recompensa e punições através das avaliações em detrimento da formação integral dos educandos.

É fundamental que os trabalhadores da educação, os alunos e os pais tenham maior clareza das consequências da adoção da meritocracia como critério para pagamento de bônus para professores da rede pública para que possam defender seus direitos em defesa de uma educação de qualidade. (VERALDO, 2012)

Decidimos contar um pouco mais da história da meritocracia na educação brasileira, e para isso utilizamos a análise feita por Ribeiro; Ruschel (2009), do período entre os anos 1930 e 2000, onde as autoras caracterizam os sistemas de ensino brasileiros como *seletivos* (1930-1945), como *diferenciados* (1946-1969), como *regulados* (1970-1987) e como *meritocráticos* (1988-2000), expandimos a abrangência da reflexão e assinalamos que os sistemas de ensino brasileiros no período de 1988 (quando os brasileiros conquistam juridicamente o direito à educação) aos dias atuais, podem ser caracterizados como meritocráticos, embora, o princípio da meritocracia possa ser identificado na política educacional brasileira bem anteriormente à Constituição de 1988. Segundo Ribeiro; Ruschel (2009) “os princípios meritocráticos integram a política educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1934”. (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p.181)

Partindo do pressuposto de que cada país e cada Estado têm o sistema de ensino que estabelece e de que os dispositivos legais exprimem as expectativas depositadas na escola nos diferentes contextos históricos e geográficos, consideramos que, embora fundada no ideal meritocrático, a educação nacional nunca preconizou uma distribuição igualitária das oportunidades escolares.

A meritocracia figura, desde o final do século XIX, como a única via ao mesmo tempo justa e eficaz de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas (Duru-Bellat, 2006: 1). Ela tornou-se uma dimensão essencial de seleção das elites e de justificação da sua posição. Esse modelo responde às novas exigências práticas e étnicas das sociedades modernas, apresentando-se simultaneamente como um mecanismo de renovação, situado no alto da pirâmide social, e como um princípio

de legitimação incontestável, fundado na recompensa do esforço pessoal e não nos privilégios sociais herdados (Darchy-Koechlin & Zanten, 2005: 19-20). [...] procuramos caracterizar nossos sistemas de ensino como seletivos entre 1930 e 1945, quando o acesso à escola é extremamente restrito; como diferenciados entre 1946 e 1969, quando o princípio da igualdade de oportunidades é apreendido em termos de seleção e de diferenciação; como regulados entre 1970 e 1987, quando o controle e a qualificação para o trabalho são prioridades. As políticas adotadas [...] para os sistemas educacionais só permitem reconhecê-los como meritocráticos a partir da Constituição Federal de 1988. Inspirada nos ideais das modernas sociedades democráticas, esta Carta Magna garante aos brasileiros o estatuto jurídico de iguais em direitos. (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p.181, 182)

No período de 1946 a 1969, Ribeiro; Ruschel (2009) consideram a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 1961) foi concebida no centro de um contexto de democratização e industrialização:

Promulgada em 1961, ela reafirma princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, próprios das modernas sociedades democráticas. A educação é considerada direito de todos e compete ao Estado "fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se obriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos" (Lei nº 4.024/1961, art. 3º. item II). Esta Lei contempla de forma efetiva os mais importantes ideais da meritocracia escolar ao mencionar diversas vezes o princípio da igualdade de oportunidades, o que se constitui numa importante inovação no âmbito da legislação educacional brasileira. (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p.188, 189)

Já desde o início da ditadura civil-militar no Brasil, em 1964, “os militares aplicaram dispositivos próprios dos regimes ditatoriais, promovendo uma profunda concentração do poder político e ideológico.” As consequências foram sentidas, pois houve a mudança de direção da economia, que “passou a priorizar a internacionalização ao invés do desenvolvimento de base nacionalista.” (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p. 191)

No que concerne ao projeto educacional, o regime autoritário procurou adequá-lo, "em todos os níveis e em todas as modalidades do ensino e da formação profissional, ao novo projeto nacional. Para tanto, princípios, diretrizes, experiências, mecanismos e instrumentos foram abandonados, extintos ou substituídos" (Fávero, 1996: 253).

Essa nova configuração política e econômica, fundada na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, nos leva a caracterizar os sistemas educacionais como regulados, apoiando-nos no fato de que a ditadura militar reinterpreto os princípios da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (descentralização, autonomia e democracia representativa), visando adequá-los ao seu ideário, e colocou em vigor medidas que atingiram todos os níveis e sistemas de ensino (Valle, 2003: 30). As novas finalidades educacionais se explicitaram mais claramente a partir de 1967, quando foi promulgada uma nova Constituição Federal. Os sistemas de ensino passaram a ser amplamente regulados por mecanismos de planejamento, de estruturação burocrática e de controle, instituídos por reformas legais. (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p.191)

Segundo as autoras, os “movimentos de democratização da educação que se estenderam por toda a sociedade brasileira desde o início dos anos 1980 [...], traziam no centro de suas reivindicações os ideais da meritocracia escolar.” (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p. 195)

Elitista, de difícil acesso e, sobretudo, excludente, a educação brasileira foi profundamente criticada, não apenas por sua estrutura burocrático-autoritária e por não proporcionar condições reais de acesso, mas também por não contribuir para que os talentos da infância e da adolescência brasileira se revelassem. Esses movimentos não reivindicavam apenas a expansão das oportunidades de escolarização em todos os níveis, eles clamavam também por uma educação pública de qualidade.

Não se acreditava que a escola pudesse se tornar um "oásis" de justiça e de consenso numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas, culturais, educacionais, afinal de contas pairava no ar um profundo pessimismo em relação ao seu caráter "reprodutor", à sua prática "bancária". Sabia-se que "democratizar a escola" implicava "democratizar a sociedade", pois uma reestruturação econômica, política e social figurava como condição sine qua non para a transformação da política educacional (Santa Catarina, 1980: 22-23).

Apesar disso, apostava-se na sua função socializadora (na perspectiva da mobilidade social) e, principalmente, transformadora (em termos de resistência e de formação da consciência política). À escola competia promover a integração social, desenvolver as potencialidades biopsíquicas dos indivíduos, reconhecer e valorizar seus méritos, formá-los moralmente e para o exercício da cidadania, prepará-los para o mercado de trabalho, mas também para a mobilização social, a organização e a participação política. (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p.195, 196)

As autoras discutem que, mesmo que “a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 tenha estabelecido parâmetros gerais para a instituição de um modelo meritocrático”, lhes parece “que somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que esse propósito se torna mais evidente.” (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p. 196) Na Constituição Federal de 1988, associou-se

[...] a prerrogativa do direito à exigência do dever ("direito de todos e dever do Estado e da família") (Constituição Federal de 1988, art. 205), fica determinada a oferta de oportunidades para todos, ao menos em relação à escolaridade obrigatória mantida para o ensino fundamental, sem, contudo, igualar — ou, ao menos, aproximar — os percursos escolares das diferentes camadas sociais.

Os princípios meritocráticos também são indicados na definição das finalidades educacionais, a saber, "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (idem, ibidem) e, também, com referência aos talentos individuais: "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (idem, art. 208, item V). [...].

Assim, as múltiplas transformações reivindicadas e conquistadas reintroduzem os princípios de seleção e de diferenciação próprios dos modelos educacionais das sociedades modernas e anunciam, sob outras bases políticas, a constituição de uma meritocracia escolar no Brasil. (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p.196)

Ainda que o Estado, utilizando-se de seu aparato legal, se aproprie das reivindicações e pretensões dos movimentos da sociedade civil, ele o faz para ressignificá-los e apresentá-los novamente à população. Embora os avanços educacionais do fim dos anos 1980 tenham sido “redimensionados” pela nova LDB, Lei nº 9.394/1996, esta não modificou “os princípios meritocráticos, juridicamente instituídos.” (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p.196)

No que concerne ao direito à educação e ao dever de educar, esta Lei dispôs sobre a gratuidade e a obrigatoriedade, indicou a extensão progressiva destas prerrogativas aos demais níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e estabeleceu uma “distribuição proporcional de responsabilidades” entre a União, os estados e municípios. A igualdade de oportunidades deve ser assegurada a partir de múltiplas modalidades de oferta (educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial) e apoiada por diversos programas suplementares (transporte escolar, bolsas de estudo, material didático, assistência médico-odontológica, farmacêutica, psicológica, alimentar), visando contemplar a diversidade de condições da população escolarizável.

À sua maneira, a escola participa ativamente dos grandes ideais dos tempos modernos: a passagem de uma sociedade de posições transmitidas a uma sociedade de posições adquiridas. Apesar da distância entre as intenções inscritas nas políticas educacionais e a realidade dos sistemas de ensino, espera-se — em todos os lugares e em todos os momentos — que a escola assegure o triunfo dos mais capazes, dos mais esforçados. No entanto, sabe-se, desde os trabalhos de Bourdieu e Passeron, que a meritocracia escolar freqüentemente leva à reprodução das desigualdades de nascimento por meios institucionais considerados justos.

As recentes políticas para a educação brasileira, em vigor desde 1988, confrontam-se com a contradição entre um “desejo de igualdade” e uma realidade muito hierarquizada e desigual. As dificuldades não se restringem ao fato de que alguns têm mais êxito do que outros, ou de que algumas habilitações formam a elite e outras a “massa”, mas ao caráter seletivo e diferenciador de um sistema educacional situado numa sociedade desigual. (RIBEIRO; RUSCHEL, 2009, p. 198, 199)

O que se verifica é a permanência do discurso da “ampliação das oportunidades”, seja através da divisão das obrigações entre União, estados e municípios, seja através das múltiplas modalidades de educação/ensino ofertadas, ou ainda através de diversos programas suplementares. Já que, se existem muitas formas de garantia de acesso à educação, aqueles que não a obtêm (alcançam), o fazem em virtude de seu “não mérito/ não merecimento”, de sua insuficiente aptidão.

O conjunto de reformas que vêm desde os anos 1990 e que impactaram o campo educacional, nos fazem observar claramente a meritocracia como critério primaz de avaliação. O discurso da meritocracia se entranhou de tal modo na área da educação, que não ficou apenas no nível do acesso dos estudantes ao ensino, à educação formal, mas expandindo-se também ao desempenho dos alunos nas escolas e ao desempenho dos profissionais da educação nos diversos níveis.

Ressaltamos o dito anteriormente neste texto, que: “as ideologias para serem eficazes, devem dar sentido à experiência das pessoas, e ajustar-se ao que elas conhecem da realidade social; as ideologias podem moldar as necessidades daqueles a quem submetem, mas também devem comprometer-se com as necessidades que as pessoas já têm”. Isto reiterado, a autora observou que, na prática diária dos profissionais da educação da rede estadual do Rio de Janeiro (e certamente de outros órgãos), muitos destes profissionais têm suas práticas e vidas profissionais direcionadas pela ideologia da meritocracia, têm sentido e motivação nessas práticas. Seja de forma imposta ou porque seus ideais foram cooptados pela massiva imposição de ideias de cunho neoliberal, produtivistas e meritocráticas ao longo do tempo.

5.2 REALIZAÇÕES DO GOVERNO SÉRGIO CABRAL FILHO

No presente trabalho nos interessou estudar um pouco de como o princípio da meritocracia tem afetado o trabalhador docente, no governo do estado do Rio de Janeiro, nos mandatos do governador Sérgio Cabral Filho.

Sérgio Cabral Filho iniciou seu primeiro mandato como governador do estado do Rio de Janeiro em 1º de janeiro de 2007, e o segundo em 1º de janeiro de 2011. Nelson Maculan Filho, engenheiro e professor, foi o primeiro Secretário de Estado de Educação do governo de Sérgio Cabral Filho, iniciando no cargo em janeiro de 2007, ficando até fevereiro de 2008. De fevereiro de 2008 a outubro de 2010, assume como Secretária de Educação a analista de sistemas e gestora, Tereza Cristina Porto Xavier. De 06 de outubro de 2010 ao período atual, a terceira pessoa que assume a Secretaria de Educação é o economista e financista Wilson Risolia Rodrigues. Notamos que em quase seis anos de mandato (2007-2012) o governador Sérgio Cabral Filho mudou de secretário de educação três vezes, só parando ao encontrar alguém cuja formação e ideias correspondiam aos seus interesses. A questão é: quais seriam estes interesses?

As realizações a partir de seu primeiro mandato no que se refere à Educação foram a criação: do **Núcleo Avançado em Educação - Nave** (escola criada em parceria com o Instituto Oi Futuro); dos **Centros Vocacionais Tecnológicos - CVTs** (oferecem cursos gratuitos a moradores de diversos municípios do estado do Rio); do **Núcleo Avançado de Educação em Tecnologia de Alimentos e Gestão de Cooperativismo - Nata** (primeira escola de tecnologia de alimentos do estado do Rio); do **Conexão Educação** (com o objetivo de “modernizar as escolas, dinamizar as aulas, melhorar a infraestrutura, além de aprimorar os

processos administrativos e pedagógicos dos colégios da rede estadual.” O Conexão Educação “conta com várias ações, entre elas, “Laptop do Professor”, “Climatizar”, “Cartão do Aluno” e os portais “Conexão Professor” e “Conexão Aluno.”); do **Projeto Geração Futuro** (“premia com laptops os estudantes que tiveram as melhores notas no Sistema de Avaliação do Ensino do Rio de Janeiro (Saerj)”).

As informações acima podiam ser encontradas na página eletrônica oficial do governador Sérgio Cabral Filho até o dia 21/12/2011. Mas o texto não pôde mais ser encontrado na página em nossa última consulta em 28/09/2012. A página eletrônica foi “reformulada”, sendo subtraídas muitas informações sobre as ações da gestão de Sérgio Cabral. O endereço da referida página eletrônica é: <http://www.sergiocabral.com.br/>.

Quanto às normas (leis, decretos, portarias) que foram protagonizados na vigência do governo de Sérgio Cabral Filho que se referem à Educação do estado do RJ, voltamos nossa atenção para o **PEE/RJ (Lei nº 5.597 de 18 de dezembro de 2009 (ANEXO D)**, que tem orientação com base no PNE), para o **Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011** (que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC - e dá outras providências) (**ANEXO E**), e para a **Resolução SEEDUC nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011** (que regulamenta a bonificação por resultado instituída pelo decreto nº 42.793 e dá outras providências) (**ANEXO F**).

Sérgio Cabral Filho sancionou a Lei nº 5.597 de 18 de dezembro de 2009, que institui o Plano Estadual de Educação - PEE/RJ, e dá outras providências. O texto do PEE/RJ trata da Educação Básica, da Educação Profissional, da Educação Superior, da Formação e Valorização dos Profissionais de Educação, do Financiamento da Educação e do Acompanhamento e Avaliação do Plano. Tal plano será revisado a cada dois anos, após a realização do Congresso Estadual de Educação.

Aqui nos importa observar o que diz respeito no item: Formação e Valorização dos Profissionais de Educação. Este item do PEE/RJ (Lei nº 5.597 de 18 de dezembro de 2009) se subdivide em: Formação Inicial e Continuada, Condições de Trabalho, Salário e Carreira e Objetivos e metas. Observemos o que consta em alguns trechos do texto do tópico “Condições de Trabalho”:

O Relatório do Conselho Nacional de Educação, de junho de 2007, relata que, segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, “a categoria dos professores é atingida por altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho por problemas de exaustão. Esse estudo revela,

ainda, que, entre as causas apontadas para o pouco interesse dos jovens pela profissão, estão os baixos salários, a violência nas escolas e a superlotação das salas de aula.” (CNE, 2007, p. 17). Quando são relacionadas às condições de trabalho do professor, são incluídos fatores como a dupla jornada de trabalho, a violência emocional e física que predomina nos ambientes escolares contemporâneos, o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de disciplina dos estudantes, os ruídos externos e internos que interferem na aula e na atenção dos alunos, a baixa remuneração e estresse, exaustão emocional e, conseqüentemente, Síndrome de Burnout. (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 46, 47)

E no tópico “Salário e Carreira”:

Resolução nº 2, homologada pelo Ministro da Educação, em 28 de maio de 2009, fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica nas redes públicas. [...].

A Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial nacional para o magistério. Em seu artigo 2º, parágrafo 4º, foi determinado que, na composição da jornada semanal de trabalho dos professores, deveria ser observado “o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Este artigo gerou polêmica em vários estados brasileiros, cujos governadores recorreram ao Supremo Tribunal Federal, alegando inconstitucionalidade. No momento, esta determinação está em suspenso. Ocorre que no Estado do Rio de Janeiro, o piso salarial nacional já está sendo cumprido. [...].

Em 10 de setembro de 2009, o governador do Estado do Rio de Janeiro assinou a Lei nº 5.539, que majora os vencimentos básicos dos integrantes do magistério estadual, lotados na Secretaria de Estado de Educação e na Secretaria de Estado de Cultura, determinando a absorção pelos vencimentos-base da gratificação criada pelo Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000, que criou o Programa Nova Escola. Foi também instituído, no artigo 4º desta Lei, o Adicional de Qualificação a ser concedido aos profissionais do magistério, com “requisitos acadêmicos, consistentes na obtenção de grau de mestre ou doutor em áreas do conhecimento afins à atividade docente ou especificamente desenvolvida pelo servidor” e que foi estendido aos aposentados “que comprovem o atendimento, até a data da passagem para a inatividade”. (RIO DE JANEIRO, 2009)

Esses tópicos consideram questões graves ao trabalhador da área da educação, em especial o trabalhador docente, como os baixos salários, a violência nas escolas, a superlotação das salas de aula, a dupla jornada de trabalho, bem como a incorporação pelos vencimentos-base da gratificação criada pelo Programa Nova Escola e o Adicional de Qualificação.

O leitor observou bem o texto acima? Diríamos que é um texto apaixonado em defesa da melhoria das condições de trabalho do professor. O PEE/RJ entrou em vigor em 18 de dezembro de 2009, no primeiro mandato de Sérgio Cabral Filho, quando a Secretária de Educação era a analista de sistemas e gestora, Tereza Cristina Porto Xavier.

No segundo mandato do governador, quando o Secretário de Educação já era Wilson Risolia Rodrigues, Sérgio Cabral Filho “decretou” o Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de

2011 (que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC - e dá outras providências).

O senhor Wilson Risolia assumiu a Secretaria de Educação em outubro de 2010, e em janeiro de 2011, anunciou o *modus operandi* de sua gestão frente à Secretaria de Educação. O Decreto 42.793 assinado pelo senhor Sérgio Cabral Filho estabelece as premissas para aferir a qualidade escolar, para bonificação por resultados dos profissionais da educação, para recrutamento e seleção de pessoal para cargos de gestão/direção (acabando com a eleição pela comunidade escolar), para formação e desenvolvimento dos profissionais, para avaliação por competências individuais de cada servidor e para cumprimento obrigatório de um currículo chamado de “mínimo”.

Se apenas observarmos o estabelecido no decreto: ‘bonificação por resultados’, ‘recrutamento e seleção de pessoal para cargos de gestão/direção’ (sem a antiga votação da comunidade escolar), ‘avaliação por competências individuais de cada servidor’ e ‘cumprimento obrigatório de um currículo mínimo’, concluiremos que o texto “em defesa” do profissional da educação que consta no PEE/RJ, “caiu por terra”. Numa linguagem crítica, poderíamos dizer que o referido Decreto 42.793 apresenta a seguinte política:

As cinco frentes de trabalho apresentadas teriam como objetivo atacar as questões pedagógicas, o remanejamento de gastos, a rede física, o diagnóstico de problemas e os cuidados com os alunos. As medidas 'mais destacadas, porém, foram a implantação de um regime meritocrático para a seleção de gestores; a realização de avaliações periódicas; o estabelecimento de metas de desempenho para balizar a concessão diferenciada de gratificações aos docentes; e a revisão das licenças dos oito mil professores em tratamento de saúde. Ou seja, medidas que reforçam a idéia de que, no fim das contas, os profissionais da educação são os responsáveis pelos problemas educacionais, resumidos, por sua vez, aos baixos índices obtidos pela rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Ideb]. (FRIGOTTO, 2011a)

No capítulo I (“Da aferição da qualidade escolar”), vemos que o Art. 1º do Decreto nº 42.793, cria o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), que por sua vez será estabelecido com base em dois indicadores, o Indicador de Fluxo Escolar (IF) e o Indicador de Desempenho (ID).

§ 2º - O Indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre 0 (zero) e 1 (um), que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais do Ensino Fundamental - EF (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano) para cada escola.

§ 3º - O Indicador de Desempenho (ID) é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos em exames de avaliação externa da educação promovidos pelo Estado do Rio de Janeiro, em quatro níveis de proficiência: Baixo (B), Intermediário (Int), Adequado (Ad) e Avançado (Av). (RIO DE JANEIRO, 2011a)

O que realmente estes índices e indicadores estariam avaliando? O desenvolvimento escolar pode realmente ser aferido apenas pelo número de alunos que “passam de ano” e pela nota desses alunos em avaliações externas como o SAERJ e SAERJINHO? Na prática, por exemplo, o que se tem observado são turmas que não têm aula de determinada disciplina no dia a dia (talvez o tenham no sistema da internet onde as escolas cadastram turmas, alunos, professores online), fazendo SAERJINHO da mesma disciplina, e tendo seu conhecimento naquela disciplina “avaliado” mesmo assim! E, se esses alunos tiram notas baixas nessas avaliações externas, reduzem o conceito da escola, e a culpa recai sobre todos os professores daquela unidade escolar. Assim, baixos conceitos justificam o não recebimento de bonificações (dinheiro) pelos trabalhadores da educação do estado do RJ.

Talvez todos os professores devessem fazer um curso avançado de economia e matemática, para conseguir compreender os mirabolantes (e milagrosos) cálculos, que em suma, estariam aptos a, através de índices, “solucionar” uma série de problemas que as escolas estaduais vêm enfrentando historicamente e ao longo dos anos do governo do senhor Sérgio Cabral Filho, como: a evasão escolar, o baixo rendimento dos alunos e a má remuneração dos professores.

Concordamos com Carvalho (2012), quando se referindo a outro índice, o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb) 2011, diz que

[...] a criação de índices quantitativos para a educação é um engodo. O governo e os meios de comunicação criam a ilusão que o número/nota/índice é realmente o resultado da qualidade da educação naquela escola ou rede, sem levar em conta as condições materiais e concretas para a realização do processo pedagógico. Os índices e metas servem para comparação entre escolas e redes, como se estas estivessem necessariamente na mesma situação para oferecer os conteúdos aos alunos, criando um ambiente de culpabilização de alunos, professores, diretores e funcionários, sem que se avaliem concretamente as condições para a realização do processo pedagógico. É mais ou menos assim: uma corrida entre um fusquinha e uma ferrari tem o resultado praticamente antecipado, mas tentam jogar a culpa (e o mérito) no motorista! (CARVALHO, 2012)

Quanto à “Bonificação por Resultados” o texto do Decreto nº 42.793 nos diz que:

Art. 2º - Fica instituída, nos termos deste Decreto, Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino de Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público. [...].

Art. 3º - O valor da Bonificação variará de acordo com a função do servidor e o percentual de atingimento das metas estabelecidas, sendo calculado sobre o vencimento-base do servidor, conforme Anexo Único deste Decreto.

Parágrafo Único - O pagamento da Bonificação será proporcional à carga horária do servidor alocado na unidade que atingir a meta.

Art. 4º - O Programa de Bonificação é composto das seguintes etapas:

I - definição dos indicadores;

II - fixação das metas;

III- certificação do cumprimento das metas;

IV - pagamento do bônus. [...]

Art. 6º - Farão jus à Bonificação instituída pelo art. 2º deste Decreto o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, lotados em unidade escolar a qual:

I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo, conforme regulamentação da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - participar de todas as avaliações internas e externas;

III - efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

IV - alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar;

V - alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da educação de jovens e adultos da unidade escolar. (RIO DE JANEIRO, 2011a)

Observemos alguns trechos: “Art. 3º - O valor da Bonificação variará de acordo com a função do servidor e o percentual de atingimento das metas estabelecidas [...]” Como se já não bastassem todas as competições em todas as áreas da vida dos trabalhadores, pelas quais temos de passar para nos formar, para conseguir emprego, para conseguir pagar as contas, para ter moradia mais ou menos digna, temos também de competir com nossos colegas de trabalho nas escolas, e não só com os professores, mas com diretores e outros, posto que, se a bonificação varia de acordo com a função do servidor, a realidade é que muitos dos servidores que ganharão mais com isso, terão mais interesse em: “tudo que seu mestre mandar, faremos todos”. Além de que muitos acabam por usar seu poder hierárquico para justificar a imposição do atendimento às metas estabelecidas, bem como a exacerbação do assédio moral no ambiente de trabalho.

O que entendemos pela leitura do decreto é que haverá a certificação de se as metas estabelecidas foram cumpridas, para posteriormente serem pagas bonificações. Aqui observamos que o mérito do professor está no fato de cumprir ou não metas estabelecidas por um economista/financista. Não são metas que cada comunidade escolar ou grupos de comunidades escolares estabeleceram para cumprir e melhorar a qualidade da educação de suas escolas e de seus alunos. São metas estabelecidas autoritariamente por decreto. Este decreto reproduz, obviamente, a lógica da produtividade, da eficácia e da pró-atividade, bem como do individualismo próprios do sistema capitalista, que exacerbam o mérito como única justificativa para conquistas ou não, para ganhos ou não, para valoração ou não.

O Anexo Único do Decreto nº 42.793 (este decreto consta no ANEXO E deste trabalho), mostra a porcentagem de ganho de cada função, para cada profissional das escolas que atingirem determinada pontuação no atendimento às metas. Os dois profissionais mais bem premiados no cumprimento das metas são o professor regente e o diretor geral. Por exemplo, se a escola atingir conceito 10, o diretor geral e o professor ganharão 2% sobre seus vencimentos, enquanto que o diretor adjunto, o coordenador pedagógico, os demais servidores efetivos lotados na unidade escolar, o diretor da regional pedagógica, os demais servidores efetivos lotados na regional pedagógica, o diretor da regional administrativa e os demais servidores efetivos lotados na regional administrativa receberão 1,5%. Não se trata de 2% ou 1,5% mensais, ou bimestrais, mas anuais, pagos em parcela única, no ano seguinte.

Abaixo segue trechos de uma entrevista que o senhor Secretário Wilson Risolia cedeu ao jornal O Globo, no dia 06 de outubro de 2010, onde ele fala como vê sua tarefa na Secretaria de Educação, e como “encara” a educação. O leitor lembra da pergunta do primeiro parágrafo desta seção 4.2? Os interesses e pensamentos do senhor governador Sérgio Cabral Filho certamente coincidem com os interesses e pensamentos do senhor Secretário de Educação Wilson Risolia, que nas palavras do último, resume-se assim: “Eu penso educação como um negócio.” (O Globo, 2010)

“Eu não vim para o risco, podem ter certeza. Vim para somar. Meu compromisso é tentar colocar o Rio em uma posição que ele merece. Nós vamos levar esse estado a uma posição digna pelo potencial que tem”, afirmou Risolia, prometendo obter resultados da mesma forma que fez na direção da Rio Previdência, cargo que entregou na terça-feira (4) e onde ficou durante três anos e meio. [...]

Com uma visão e o linguajar de economista, o secretário reconheceu que os números da Educação no estado são ruins e já definiu os próximos passos à frente da pasta. Segundo ele, a prioridade agora é traçar um diagnóstico profundo da rede de ensino do Rio. “Quem são esses alunos, os diretores? Que capacitações esses ‘entregadores do saber’ possuem? **Eu penso educação como um negócio.** Quero saber se o meu produto é bom”, disse. O outro compromisso, segundo ele, é obter sucesso nos rankings de educação. Para isso, a rede de ensino será certificada e os professores receberão bonificações, como é feito na Secretaria de Segurança.

“Esses professores, diretores, esses ‘entregadores do saber’ precisam estar preparados para fazer isso de maneira adequada, vamos apoiá-los com infraestrutura, vamos dar elementos para que eles consigam empenhar essa função, valorizando o professor, mas vamos cobrir o que em finanças a gente chama de taxa de retorno. Nós daremos as ferramentas, mas queremos obter resultados”, explicou. (O Globo, 2010, Grifo nosso.)

O “pensar educação como um negócio”, nada mais é do que um pensamento que é reflexo da reestruturação produtiva e das transformações ocorridas no mundo do trabalho e portanto, no mundo do trabalho na área da educação, próprios do padrão de acumulação

capitalista. O senhor Secretário Wilson Risolia talvez não tenha consciência de que seu “pensamento” é próprio de um Intelectual Orgânico a serviço do Capital.

Ao final de 2011, após a antecipação da parcela referente a 2012 do Nova Escola e o aumento de 5%, os docentes da rede estadual passaram a ter o vencimento-base conforme a Ilustração 3 nos mostra.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MAGISTÉRIO					
CARGO	REF	JULHO 2011	SETEMBRO 2011	JULHO 2012	JULHO 2013
		VENCTO. BASE	VENCTO. BASE	VENCTO. BASE	VENCTO. BASE
Projeto 677					
PROFESSOR DOCENTE I 16 HORAS	3	836,10	877,91	958,68	1.001,82
	4	936,44	983,26	1.073,72	1.122,03
	5	1.048,81	1.101,25	1.202,58	1.256,67
	6	1.174,67	1.233,40	1.346,88	1.407,16
	7	1.315,63	1.381,41	1.508,50	1.576,38
	8	1.473,50	1.547,18	1.689,52	1.765,54
	9	1.650,32	1.732,84	1.892,27	1.977,40
Projeto 678					
PROFESSOR DOCENTE I 30 HORAS	3	1.567,69	1.646,07	1.797,53	1.878,40
	4	1.755,83	1.843,82	2.013,22	2.103,81
	5	1.966,52	2.064,84	2.254,83	2.356,26
	6	2.202,51	2.312,63	2.525,39	2.638,42
	7	2.466,81	2.590,15	2.828,44	2.955,70
	8	2.762,81	2.900,95	3.167,86	3.310,39
	9	3.094,35	3.249,07	3.548,00	3.707,63

As tabelas mostram as melhorias para o docente com carga horária de 16 horas e os salários que serão pagos aos professores no novo regime de 30 horas

Ilustração 3 – Reajuste salarial. (ANEXO G)

Quanto ao adicional de qualificação, conforme material explicativo distribuído aos professores concursados que tomaram posse em 2011, no estado do Rio de Janeiro:

É um benefício pago aos servidores ativos do quadro efetivo, inativos e pensionistas de servidores falecidos, que obtiveram os títulos de mestrado ou doutorado, em áreas de conhecimento afins à atividade docente ou à atividade especificamente desenvolvida.

Para fins de concessão do (AQ) aos servidores inativos ou pensionistas, serão válidos os títulos de mestrado ou doutorado adquiridos até a data da aposentadoria ou do falecimento do ex-servidor.

A concessão do (AQ) será em cada matrícula que o servidor tenha vínculo com o exercício das funções do magistério praticadas no cargo que trata a lei – n°: 1.614-90.

O (AQ) não será computado no cálculo de adicional de tempo de serviço, ou de qualquer outra parcela remuneratória.

O (AQ) integra a base de cálculo da contribuição previdenciária, garantindo-se o valor para a fixação de proventos de aposentadoria.

Valor do adicional de qualificação				
Mestrado	Prof: 16 hrs / 22 hrs / 25 hrs	210,00	Prof: 40 hrs	420,00
Doutorado	Prof: 16 hrs / 22 hrs / 25 hrs	420,00	Prof: 40 hrs	840,00

(ANEXO G)

Mas existem estudiosos que acreditam e apregoam que um vencimento base de R\$ 1.001, 82 para um professor que trabalha 16 horas, já fez ao menos uma especialização *Lato sensu*, e está cursando um mestrado (como a autora que vos escreve), por exemplo, recebe muito bem “sim senhor”, e está acima da média salarial de outras profissões no Brasil, e por isso, a ideia de que o professor é mal remunerado, na verdade é um “mito” e não uma verdade.

1º MITO

O professor brasileiro é mal remunerado

Ao aceitar essa idéia como verdade absoluta, as pessoas estão cometendo pelo menos dois enganos. O primeiro erro é comparar os professores brasileiros aos colegas estrangeiros. Se um país tem renda dez vezes maior que a brasileira, é de esperar que não só seus professores como as outras categorias ganhem um salário dez vezes maior – e é exatamente isso que ocorre. A comparação apropriada não é, portanto, entre a remuneração dos professores de vários países, mas sim desses salários em relação à média nacional. E nessa conta os docentes brasileiros aparecem numa situação mais favorável: enquanto eles recebem salário 56% superior à média nacional, nos países mais ricos a remuneração dos professores é 15% menor. Outra maneira de ver a questão é esclarecer se, lado a lado com outros profissionais brasileiros – de escolaridade e experiência equivalentes –, os professores levam a pior.

É aí que surge o segundo engano sobre a situação dos professores no Brasil. A comparação entre o salário dos docentes e o de outras categorias costuma desconsiderar um conjunto objetivo de variáveis, como jornada de trabalho, férias e aposentadoria (ao contrário da idéia que vigora no país, o professor tem jornada de trabalho mais leve do que o restante da população: 70% trabalham até quarenta horas semanais). São equívocos matemáticos que alimentam o mito de que o professor no Brasil é um injustiçado. Dos estudos mais sérios sobre o assunto, depreende-se justamente o contrário: eles mostram que o professor brasileiro está longe de ser discriminado no mercado de trabalho. Esses profissionais recebem, no Brasil, o esperado para pessoas com as suas qualificações e com a mesma rotina de trabalho. Se a classe docente fosse realmente injustiçada, o magistério não seria uma das carreiras mais populares do país, com mais de 2 milhões de profissionais – número que só faz crescer. (IOSCHPE, 2007)

Alguns economistas (lembremos que o atual secretário de estado de educação do RJ é economista e financista), intelectuais orgânicos do capital, consideram os fatos e as determinações isoladamente, não considerando o complexo de relações e coisas, através dos quais e nos quais se faz a atividade e a vida das pessoas. Consideram apenas o fator “remuneração do professor”, ou o fator “qualidade da formação do professor”, por exemplos, como suficientes para justificar o baixo nível de aprendizado dos educandos, ou os baixos índices nas avaliações que sondam os vários níveis da educação escolar no Brasil. Então, os “supostos” baixos salários, não influenciariam a qualidade da educação.

2º MITO

A educação só vai melhorar no dia em que os professores receberem salário mais alto

Essa é uma afirmação que não tem respaldo na experiência internacional – nem na brasileira. Ao avaliarem o efeito que o aumento no salário dos professores havia causado no desempenho dos estudantes, centenas de pesquisas chegaram a um consenso: elevar a remuneração não fez melhorar os resultados na sala de aula. Da própria experiência brasileira, é possível extrair conclusão semelhante. Basta analisar o que ocorreu depois da melhora no salário dos professores, proporcionada pelo antigo Fundef (o fundo para a educação que foi substituído pelo atual Fundeb), desde 1997. Nesse caso, enquanto a remuneração dos docentes melhorou, as notas dos alunos despencaram nos exames nacionais conduzidos pelo Ministério da Educação. Conclusão: ter mais dinheiro no bolso não é o fato determinante para transformar o professor num bom educador. O que mais prejudica a performance dos docentes no Brasil é um sistema que despreza talentos individuais e resultados acadêmicos e forma professores com uma mentalidade equivocada – enquanto apenas 9% consideram ser prioritário "proporcionar conhecimentos básicos" aos alunos, a maioria prefere "formar cidadãos conscientes", de acordo com uma pesquisa da Unesco. É preciso, portanto, redimensionar a questão dos salários. O aumento dos professores pode trazer benefício a eles – mas não aos alunos. O mais urgente é fazer com que o professor chegue à sala de aula sabendo ensinar. (IOSCHPE, 2007)

Não defendemos aqui que apenas a elevação da remuneração do professor vai resolver problemas como a baixa qualidade da educação no Brasil ou o baixo rendimento dos alunos, mas tampouco podemos defender que salários baixos e condições precárias de trabalho podem ajudar em alguma coisa. A elevação da remuneração e a melhoria da qualidade das condições de trabalho, desde o nível superior onde os professores serão formados, até a educação básica, onde os professores ajudarão a formar, são questões primordiais quando se pensa melhorar o desempenho e a qualidade da educação.

Mas, segundo Ioschpe (2007) o professor brasileiro não é mal remunerado e a educação não vai melhorar quando os professores receberem salário mais alto. Tais afirmativas se contrapõem, e para nós contradizem o que lemos anteriormente no texto do PNE 2001 – 2010 (ANEXO B). Vamos citar novamente o PNE:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, **somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino.** Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- . a formação profissional inicial;
- . **as condições de trabalho, salário e carreira;**
- . a formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. [...]. (Grifos nossos) (BRASIL, 2001)

O próprio texto do PNE 2001 – 2010 explicita a necessidade de priorizar a valorização do magistério e a melhoria das condições de trabalho, salário e carreira no Brasil.

Será que a economia brasileira é estável ao ponto de podermos considerar que um “aumento” salarial dado pelo FUNDEF acompanha a real necessidade de subsistência dos trabalhadores da educação? Será que os preços do transporte público, do combustível, do aluguel, da cesta básica, das vestimentas, etc., ao longo das últimas décadas, são compatíveis aos dados “aumentos”?

Tomando como exemplo novamente, o caso concreto atual da autora, seria interessante pensar em que medida uma remuneração de R\$ 1.001,82 significa “ter mais dinheiro no bolso”, para um docente que possui pós-graduação *Lato sensu* e luta para concluir um curso de mestrado.

E pensar ainda que, um docente nesta condição somente poderá agregar um “Enquadramento por Formação” (que é a promoção na carreira do professor, quando da apresentação de diploma de estudo adicional (título de pós-graduação *Lato sensu*, por exemplo)) e um “Adicional de Qualificação” (título de mestrado ou doutorado), após o fim do estágio probatório (3 anos). E isto, mesmo que o professor desde sua posse na função compartilhe com a comunidade escolar e com os discentes os conhecimentos referentes aos estudos de pós-graduação adquiridos.

E pensar também, que mesmo que o professor tenha obtido vários títulos, como dito acima, só poderá aproveitar para efeito de “aumento de salário” apenas um único título *Lato* e um único título *Stricto sensu*.

Na tentativa de localizar o pensamento do leitor na real condição dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro, transcrevemos o texto abaixo (uma história fictícia) extraído do jornal da Regional IX do SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ), após o período da greve da rede estadual (de 07 de junho a 12 de agosto de 2011):

Mary Janete é uma professora fluminense, têm uma matrícula na rede estadual e outra na rede municipal, mas como é impossível viver com os salários miseráveis pagos pelo estado e pelo município, ela é obrigada a fazer GLP, vender Avon, Natura, e outras muambas todo santo dia, na sala dos professores, entre uma lamúria e outra.

Os leigos não podem fazer ideia do que é uma sala de professores. Esse espaço é uma espécie de muro das lamentações e camelódromo. Os professores choram as suas misérias enquanto vendem e compram todo tipo de quinquilharia, sempre é claro, em parcelinhas. Acho que foi por isso que os governantes adotaram a moda de dar “aumentinhos” em “parcelinhas”, tipo a parcelinha de 26 reais que o governo do Rio está oferecendo aos professores em greve. O pior é que a mixaria, que nem aumento é, está sendo anunciada pela mídia outdoor, como um reajuste de 3,5

podendo chegar a 13%! São míseros 26 reais! [...]. (AGUIAR, 2011, p. 3) (ANEXO H)

Abaixo uma tabela onde consta o aumento salarial médio por atividade econômica no Brasil, segundo dados do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos):

Tabela 1 – Aumento real médio por atividade econômica nos Serviços Brasil – 2008-2012

Atividade Econômica	2008 (%)	2009 (%)	2010 (%)	2011 (%)	2012 (%)	Painel (nº)
Agentes Autônomos no Comércio	0,47	0,73	1,11	1,47	2,63	6
Bancos e Seguros Privados	0,24	0,20	0,85	0,92	1,25	7
Comunicações, Publicidade e Empresas Jornalísticas	0,32	-0,90	1,06	0,23	0,68	15
Difusão Cultural	0,78	0,68	0,64	0,56	1,17	6
Educação	0,17	0,45	1,21	0,75	1,48	30
Segurança e Vigilância	1,80	1,95	2,17	0,92	2,47	15
Serviços de Saúde	0,14	0,50	0,62	0,44	1,72	14
Transportes	0,37	0,41	1,20	1,87	2,85	20
Turismo e Hospitalidade	1,00	1,45	2,88	1,78	3,93	38
Total	0,62	0,72	1,62	1,12	2,33	154

Fonte: DIEESE. SAS-DIEESE – Sistema de Acompanhamento de Salários

Nota: 1) Considera apenas a variação real, descontado o percentual do INPC-IBGE acumulado entre as datas-base de cada categoria profissional.

Obs.: a) São apresentadas apenas as atividades econômicas com cinco ou mais unidades de negociação registradas no painel analisado

b) No total foram consideradas todas as unidades de negociação do setor (DIEESE, 2012, p. 13).

De forma geral, os profissionais da Educação no Brasil, em 2008 tiveram um reajuste salarial de 0,17%, o que só ficou acima do reajuste dos profissionais dos Serviços de Saúde (0,14%). Em 2009, o reajuste (0,45%) ficou abaixo do reajuste dos profissionais da Segurança e Vigilância (1,95%), do Turismo e Hospitalidade (1,45%), dos Agentes Autônomos no Comércio (0,73%), da Difusão Cultural (0,68%) e dos Serviços de Saúde (0,50%). Em 2010, o reajuste dos profissionais da educação (1,21%) ficou abaixo do reajuste da Segurança e Vigilância (2,17%) e Turismo e Hospitalidade (2,88%). Em 2011, o reajuste caiu (0,75%), ficando abaixo das categorias: Agentes Autônomos no Comércio (1,47%), Bancos e Seguros Privados (0,92%), Segurança e Vigilância (0,92%), Transportes (1,87%) e Turismo e

Hospitalidade (1,78%). Em 2012 a educação (1,48%) ficou abaixo de: Agentes Autônomos no Comércio (2,63%), Segurança e Vigilância (2,47%), Serviços de Saúde (1,72%), Transportes (2,85%) e Turismo e Hospitalidade (3,93%). Observamos pela tabela, que os profissionais da educação no Brasil, nunca tiveram um reajuste salarial superior ao de qualquer outra categoria profissional de 2008 a 2012. O mesmo não ocorrendo com os profissionais da Segurança e Vigilância, do Turismo e Hospitalidade e dos Transportes, por exemplo.

Observando ao longo deste período, inclusive pelo que tem sido noticiado pela mídia nacional, podemos inferir que há uma ênfase dada: à Segurança Pública como “solução” para problemas sociais de raízes mais profundas (por conta da violência crescente); ao setor de Turismo (por conta dos iminentes eventos como Copa do Mundo (2014) e Olimpíadas (2016)); e a dos transportes pelos mesmos motivos do Turismo, e com o acréscimo dos interesses das empresas de transporte público.

Outro fato a se citar aqui: o piso salarial dos professores da rede pública nacional, que possuem nível médio e trabalham 40 horas, foi para R\$ 1.451,00. Mas nem todos os estados e município estão cumprindo a lei.

O novo valor representa reajuste de 22,22%. O MEC usa como parâmetro o aumento no valor gasto por aluno no Fundeb (fundo para desenvolvimento da educação básica), como prevê a legislação do piso, de 2008.

O piso, hoje de R\$ 1.187, deve ser pago por Estados e municípios para professores com nível ensino médio com jornada de 40 horas semanais. A legislação prevê que um terço de carga horária seja fora de sala -na preparação de conteúdo, por exemplo. Apesar de estar em vigor há quatro anos, a lei ainda é desrespeitada por muitos Estados e municípios -no RS, por exemplo, o valor pago hoje é de R\$ 791. "Na verdade, a lei completa não é cumprida praticamente em lugar nenhum", disse o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Roberto Franklin de Leão. Em SP, o valor pago é R\$ 1.988. (MACHADO, 2012)

E mais, em levantamento feito pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), “com informações dos sindicatos de professores, concluiu que 17 Estados ainda não pagam o piso salarial de R\$ 1.451 anunciado pelo MEC (Ministério da Educação) e 18 não estariam cumprindo a jornada extraclasses prevista em lei.” (OL, 2012)

Ainda comentando a realidade salarial dos profissionais da educação, colocamos abaixo outra tabela retirada de dados do DIEESE, sobre a remuneração média dos profissionais do estado do Rio de Janeiro em 2011, por setor de atividade. Os profissionais da área da educação se encaixam no setor de serviços.

Tabela 2 - Remuneração média segundo setor de atividade econômica

TABELA 79 Remuneração média ⁽¹⁾ segundo setor de atividade econômica Estado, Capital, RM ⁽²⁾ e Região Não-Metropolitana do Rio de Janeiro 2010 (em R\$)				
Setor de atividade	Capital	Região Metropolitana ⁽²⁾	Região Não-Metropolitana	Estado
Extrativa mineral	9.915	4.306	8.443	8.441
Indústria de transformação	2.993	1.606	1.706	2.247
Serviços industriais de utilidade pública	3.377	1.870	5.272	3.486
Construção civil	1.825	1.649	1.406	1.683
Comércio	1.320	969	917	1.130
Serviços	2.041	1.507	1.460	1.844
Administração pública	3.577	2.039	1.658	2.904
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	1.034	864	730	765
TOTAL	2.335	1.478	1.670	2.016

Fonte: MTE. Rais

Elaboração: DIEESE

Nota: (1) Refere-se à remuneração média nominal em dezembro dos vínculos ativos em 31/12. Para seu cálculo são excluídos os empregados com remuneração ignorada

(2) Exclui a capital do estado

(DIEESE, 2011)

Sendo assim, um professor do estado do Rio de Janeiro, retomando o exemplo concreto da autora, que tem uma matrícula de 16 horas e que recebe uma remuneração de R\$ 1.001,82 (em 2012), não recebe nem a média de remuneração dos profissionais do setor de serviços (que são os apontados na tabela 1: Segurança e Vigilância, Turismo e Hospitalidade, Agentes Autônomos no Comércio, Difusão Cultural, etc.)

A educação nos estados brasileiros não anda bem. Não precisa ser estudioso, pesquisador ou profissional da educação para concluir isso. A população brasileira, e a do Rio de Janeiro obviamente, ao acompanhar noticiários, ao conhecer as escolas públicas de educação básica, em que seus filhos estudam, os moradores/trabalhadores deste estado podem concluir que o ensino público não anda bem, porque “não vai muito bem das pernas”. Greves, protestos, manifestações dos profissionais da educação têm marcado os últimos dois anos da gestão da presidenta Dilma no Brasil e o governo do senhor Sérgio Cabral Filho no Rio de Janeiro, bem como principalmente a gestão do último Secretário de Educação (que não é educador, mas é financista e economista), senhor Wilson Risolia Rodrigues.

Arriscamos inferir que o senhor governador Sérgio Cabral Filho e seu atual Secretário de Educação senhor Wilson Risolia, preenchem o “perfil” de intelectuais orgânicos do capital, e a formação intelectual de Wilson Risolia atende aos interesses mercadológicas do governo. Eles dois, inseridos no aparato do Estado com funções diretivas, organizados organicamente em torno de um projeto societário específico para o estado do Rio de Janeiro, utilizam dessa posição para o exercício e manutenção da hegemonia, que para Gramsci é “sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação.” (NEVES, 2010b, p. 24)

A materialização de suas ações, citando novamente Neves (2010), configura-se num movimento de uma classe sobre outra classe, em busca do convencimento e da organização do “consenso em torno de uma concepção particular de mundo. A questão fundamental contida no conceito gramsciano de hegemonia é a transformação do projeto particular de uma classe ou fração de classe em uma concepção que passa a ser aceita pela ampla maioria.” (NEVES, 2010b, p. 24)

Observemos o outro documento citado no início deste item 5.2: a Resolução SEEDUC nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011, que regulamenta a bonificação por resultado instituída pelo Decreto nº 42.793, de 6 de janeiro de 2011 e dá outras providências,

Art. 8º - O valor da Bonificação variará de acordo com a função do servidor e o percentual de atingimento das metas estabelecidas, sendo calculado sobre o vencimento-base do servidor, conforme Anexo XI desta Resolução.

§ 1º - O pagamento da Bonificação será proporcional à carga horária do servidor alocado na unidade que atingir a meta.

§ 2º - O pagamento da Bonificação será em parcela única, no ano subsequente ao da avaliação. (Rio de Janeiro, 2011b)

No Art. 6º do Decreto nº 42.793, vemos que fará jus à Bonificação, o servidor que “I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo, conforme regulamentação da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC”. Isto é posto pelos senhor Wilson Risolia e seus intelectuais formuladores de tais ideias, sem considerar que escolas diferentes, que se localizam em diferentes comunidades, que possuem diferentes alunos com díspares realidades econômico-sociais e cognitivas, que funcionam com diferentes tipos de trabalhadores, não deveriam ser “medidas” nem avaliadas com os mesmos critérios, pelo mesmo crivo.

O conteúdo norteador posto para as diversas disciplinas pelo “currículo mínimo”, considerando turmas superlotadas, turno noturno com tempos de aula reduzidos, desinteresse e insuficiência de conteúdos prévios apresentada pelos alunos, locais de trabalho perigosos, desgaste físico e emocional dos professores, que têm de trabalhar em vários lugares, e outros

fatores, não tem nada de mínimo. Talvez o fosse se a escola no estado do Rio de Janeiro fosse a “utópica escola ideal” considerada pela mente dos formuladores deste currículo.

Não pensamos que devemos nivelar “por baixo” nossos alunos, ou que estes não são merecedores ou capazes de receber o “mínimo” proposto, mas que, para avaliarmos por cima, bem como definirmos conteúdos mínimos de aprendizado, devemos também considerar as múltiplas determinações e problemáticas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, bem como fornecer materialmente condições para a melhoria real da condição do trabalho docente, ou do trabalho realizado nas escolas.

O inciso II do Art. 6º do Decreto nº 42.793, diz também que fará jus à Bonificação, o servidor que: “participar de todas as avaliações internas e externas.” Quanto às avaliações externas do estado do RJ, temos o SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro) avalia o desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, que é realizado anualmente; e o SAERJINHO (é uma espécie de “miniatura” do SAERJ) que avalia o desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal), que é realizado bimestralmente.

Ambas avaliações de desempenho são norteadas por matrizes de competências e habilidades. E ambas avaliam diretamente os alunos e indiretamente os professores, para verificar se os mesmos estão cumprindo o currículo mínimo ou não, posto que o currículo também é formulado com base em competências e habilidades. Refletimos se um sistema que avalia por competências, por desempenho no cumprimento de metas preestabelecidas, criadas por intelectuais do capital, não estaria tratando a educação (e todos profissionais da educação, além dos educandos) como se a educação fosse um serviço, e não um direito (como é garantido pela Constituição Federal).

Sem considerar todos os problemas citados anteriormente quanto às condições de ensino, resta saber como podem ser eficazes, avaliações que não são produzidas pelos professores que lecionam para as turmas, e que são aplicadas para as turmas, mesmo que estas não tenham professor daquela disciplina.

A presente autora por diversas vezes aplicou provas de SAERJ e SAERJINHO, de matemática, por exemplo, a turmas que não tinham professor de matemática naquele ano letivo, ou cujo professor não estava com a turma desde o início do ano, “pegando” a turma somente a partir do segundo ou terceiro bimestre, por não ter sido liberada sua “GLP” (Gratificação por Lotação Prioritária, uma espécie de hora extra), e para não trabalhar sem

remuneração, o professor se obriga a esperar a liberação do pagamento, para depois poder trabalhar tranquilo, sabendo que vai poder contar com aquele dinheiro no dia do pagamento.

Já o inciso III do Art. 6º do Decreto nº 42.793, diz que o servidor só receberá bonificação se “efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC”. Este lançamento de notas a que se refere o texto não é nos diários de classe, e sim no sistema “Conexão Educação”, uma das realizações/ inovações do governo Sérgio Cabral Filho.

Este sistema conecta professores, diretores, alunos, etc, à internet. Os professores devem obrigatoriamente preencher os diários de classe (de papel) e também colocar as notas, faltas e currículo mínimo cumprido no sistema da internet.

Como muitos professores da rede estadual, em protesto às más condições de trabalho e às imposições não democráticas do senhor secretário de educação, não realizavam o lançamento das notas no sistema, se atendo apenas à sua obrigação de correto preenchimento dos diários de classe, no ano de 2012, o sistema Conexão Educação inaugurou uma nova fase de imposições aos professores: para ter acesso aos dados de sua turmas, lançar notas, corrigir notas, etc, todos os professores foram “obrigados” a clicar em um termo de compromisso e responsabilidade, onde pessoalmente autorizariam sua própria punição, caso não lançassem os dados no sistema no prazo estabelecido, ou caso se recusassem a lançar todos os dados solicitados daquele momento em diante.

Quem não aceitar o termo, não acessa nenhuma informação sobre suas turmas. A seguir está a tela em data atual (2012), do “Docente online” do Conexão Educação, onde consta tal termo de compromisso:

Termo de compromisso

Como docente, estou ciente de que devo cumprir e fazer cumprir as regras referentes à inserção de dados fidedignos no sistema Conexão Educação, obedecendo ao disposto na Resolução Seeduc nº 4784 de 20 de março de 2012, que ao atribuir responsabilidades pelas informações lançadas no Sistema Conexão Educação determina, em sua redação, entre outras, que compete ao docente a responsabilidade pela veracidade das informações. Declaro, ainda, que informarei dados reais acerca do diário de classe, como lançamento de notas e frequência dos alunos, para possibilitar, a qualquer momento, o acompanhamento e a fiscalização pela SEEDUC, respondendo administrativa, civil e penalmente pela inclusão de informação inadequada, se comprovada a omissão ou comissão, dolo ou culpa, nos termos da Lei nº 8.429, de 02 de junho de 1992, Decreto-Lei nº 220, de 18 de julho de 1975 e Decreto nº 2479 de 08 de março de 1979, que dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional. Os dados inseridos no sistema Conexão Educação serão migrados anualmente ao Educacenso, programa do MEC que objetiva a coleta de dados sobre a Educação Básica. Estes dados servem para formulação de políticas públicas e execução de programas na área da Educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda, transporte escolar, salário dos docentes, distribuição de livros didáticos entre outros.

Declaro que li e aceito o termo de compromisso

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - 2012 | VERSÃO 2.0.0.2775P

Conexão Educação
Gestão

00:54
22/10/2012

Ilustração 4 – Termo de compromisso

Não há como não notar e não pensar no caráter coercitivo de trechos como este: “[...] respondendo administrativa, civil e penalmente pela inclusão de informação inadequada, se comprovada a omissão ou comissão, dolo ou culpa [...]”. É de se refletir se este termo está se dirigindo à educadores, que lidam com crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais, etc, que como popularmente se diz, “aos trancos e barrancos”, exercem sua prática docente, ou está se dirigindo à meliantes, bandidos, delinquentes, ou pessoas que estão às margens de se tornar tais coisas.

Não há para onde correr, se concordar com o termo e lançar as informações no sistema, alguém pode julgar que há informações não fidedignas, gerando transtornos ao servidor, e se não lançar, não recebe bonificação/dinheiro a mais (o professor que não lançou e toda unidade escolar que não cumpriu as metas). É uma forma de cooptar o trabalhador pelo que lhe dói mais: o estômago (ou o bolso).

Um dos mais recentes feitos do atual governo e de sua Secretaria de Educação é mais uma das importações estrangeiras: outro “projeto-piloto” de avaliação da eficiência da atuação dos professores, cuja metodologia padronizada vem dos Estados Unidos. No jornal impresso “O Globo Rio” do dia 19 de outubro de 2012, página 19, temos uma reportagem de Cristina Tardáguila (**ANEXO I**) intitulada “Eficiência de professores será medida pelo Bird”, que anuncia à população do Rio de Janeiro a nova estratégia do senhor Wilson Risolia: treinar coordenadores para mapear “boas práticas” em salas de aula de escolas estaduais.

Trata-se de a partir de novembro de 2012, colocar coordenadores da Secretaria de Educação, treinados pelo Banco Mundial, para “medir” presencialmente (assistindo às aulas) a eficiência dos professores em sala de aula. Tal projeto já aconteceu em Minas Gerais e Pernambuco. E seus objetivos são: “mapear” onde estão e quais profissionais têm as ditas melhores práticas de ensino e bonificar por “performance”. (TARDÁGUILA, 2012) (Ver **ANEXO J**)

Em entrevista à Revista Adusp, o professor Luiz Carlos de Freitas fala sobre o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA — sistema que mede o nível educacional de jovens de 15 anos através de provas de leitura, matemática e ciências, e a influencia do que ele chama de “reformadores empresariais” da educação, bem como sobre a eficácia desse tipo de programa nos Estados Unidos:

[...] existem pressões que estão sendo criadas por determinados órgãos internacionais para enquadrar os países em determinadas lógicas de reforma educacional. Hoje uma dessas instâncias internacionais é a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e não é sem razão que se vê que quem agora controla a qualidade da educação no mundo é um organismo ligado aos empresários e não a órgãos tradicionalmente ligados à educação, como por exemplo a Unesco. Quem faz o PISA, [...], é um organismo controlado pelos empresários, a OCDE, herdeira do Plano Marshall. Que é agora quem nos diz se um país tem qualidade de ensino ou não.

[...] se você pegar o Plano Nacional da Educação (PNE) que vai entrar em vigor, vai ver que as metas educacionais do País foram ajustadas segundo expectativas que o país tem em relação ao seu desempenho no PISA, que é organizado pela OCDE. Então, de certa forma, o que o novo PNE vai fazer é oficializar que a OCDE é a instância que certifica a qualidade da educação no Brasil, na medida em que o Brasil será ou não melhor em qualidade de educação ao se aproximar ou não da meta prevista no PISA. Ora, o que essas políticas estão querendo induzir no Brasil é que

nós acreditemos que nota alta em teste é sinônimo de boa educação. E isso é uma falácia... depende do que se entenda por educação, do que é medido e de como é medido.

[...] Essas pressões de caráter econômico, a própria mudança de controle do sistema educacional, esses monopólios montados por essas organizações internacionais estão criando no Brasil uma corrente educativa, uma vertente educacional que nós temos chamado de “reformadores empresariais da educação”, parafraseando educadores norte-americanos que tiveram que cunhar essa expressão para dar conta do mesmo fenômeno que nós estamos vivendo aqui agora e que atingiu os EUA nas últimas três décadas e devastou o sistema público de educação americano. Não é democrático colocar a educação apenas a serviço dos empresários. Há mais agentes na sociedade.

[...] Depois de três décadas, desenvolveu-se nos EUA um conjunto de educadores profissionais, pesquisadores que hoje já têm uma posição do que isso causou à educação americana. Isso já está disponível. Já existe uma reflexão nos EUA, que infelizmente os nossos reformadores empresariais não divulgam aqui, mas que precisamos tornar pública para que os formuladores de políticas não pensem que não temos outras alternativas.

Podemos usar a própria lógica que os reformadores empresariais usam para constatar a ineficácia dessas políticas. Já que a OCDE é a meca da qualidade de ensino, como estão os EUA no PISA? O PISA tem dez anos, nesses dez anos os EUA não mudaram sua posição, estão estagnados. (FREITAS, 2012)

A reportagem de Cristina Tardáguila citada anteriormente, diz que segundo Risolia: “A meritocracia é um valor que a sociedade deveria estimular”, e segundo Barbara Bruns (economista do Banco Mundial): “a educação é a única indústria em que os “operários” não têm performance avaliada de forma objetiva em prol da otimização do tempo.” Realmente pensam educação como um negócio. (TARDÁGUILA, 2012)

São diversos os tipos de avaliação realizados no Brasil e na rede estadual do RJ, no que diz respeito ao “conhecimento” dos alunos (como SAERJINHO e SAERJ) e ao “conhecimento” dos professores. Se os alunos não tiram boas notas nas avaliações, a culpa é dos professores que são mal preparados e não comprometidos. Se as escolas não atingem as metas do plano de metas do governo (que é inspirado nas parcerias com o empresariado), é por conta da falta de compromisso dos professores em cumpri-las, portanto e linearmente, os mesmos professores não são dignos de bonificações financeiras.

Ao fim, por essa ordem de fatos, observamos que o que está posto na aparência do real (na pseudoconcreticidade) é a culpabilização da figura do professor, e o desvio para longe de reflexões acerca de um sistema que por natureza é desigual em todas as áreas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu analisar alguns aspectos de forma preliminar e não exaustiva de políticas engendradas durante a vigência do governo de Sérgio Cabral Filho: o PEE/RJ, o Decreto nº 42.793 e a Resolução SEEDUC nº 4.669, além de observar também os PNE e o PDE brasileiros, cujos parâmetros e preceitos acabam por se adequar à lógica capitalista que Meszáros chama de onibrangente. Concluimos que isto não se restringe a algumas esferas da vida socioeconômica das pessoas e populações, mas que, não fazendo restrições, é também segundo palavra de Meszáros: irrestringível.

Utilizamos também outros materiais informativos como slides dados em acolhida aos professores da rede estadual do Rio de Janeiro em 2011, e textos publicados em jornais e sites eletrônicos sobre as mesmas políticas que vêm sendo implantadas à base de um “consenso forçado” da população e dos profissionais da educação, posto que o Decreto nº 42.793, não contou com a nossa participação para existir. Em se tratando mais diretamente os profissionais da educação (em especial os professores), a Resolução SEEDUC nº 4.669, estabelece o não pagamento aos profissionais que não cumprirem/atingirem metas previamente estabelecidas.

Buscamos relacionar a atuação do senhor governador Sérgio Cabral Filho e em especial de seu último e atual Secretário de Educação, senhor Wilson Risolia Rodrigues, através da implementação de tais normas, com a atividade comum ao que Gramsci definiu como intelectuais orgânicos do capital. E não como intelectuais orgânicos a serviço da classe trabalhadora, que, por exemplo, elegeu por duas vezes o senhor Sérgio Cabral Filho como governador.

Entendemos e tentamos demonstrar através de um encadeamento de fatos, normas, ações, que tudo se relaciona e que o todo de uma estrutura social não pode ser analisado isoladamente de seu contexto e tempo históricos, e que há uma relação inseparável entre o estrutural e conjuntural. Tentamos instigar o leitor para o fato de acreditarmos e tomarmos nosso objeto de análise “não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade. (FRIGOTTO, 2011b, p. 237) A universalidade no Brasil é regida pela lógica do capital. Pela lógica da produtividade. Pela lógica do mérito pessoal, mas do atendimento às metas e parâmetros estabelecidas por quem está a serviço do capital e do mercado.

Portanto, como nossa opção teórico metodológica foi a materialista histórico dialética, não podemos concluir que a flexibilização do mundo do trabalho e as privatizações que vieram no bojo dos anos 1990, não prejudicaram de maneira significativa o mundo dos trabalhadores, base sustentadora do sistema do capital, e em especial o mundo que nos é próprio e pessoal, o da educação.

Se acirraram os embates desde o fim da ditadura civil-militar em torno da constituição de um sistema educacional público, igual para todos, garantido por uma Lei maior. Bem como pela garantia de melhores condições a autonomia de trabalho para os profissionais da educação. Mas não é autonomia que percebemos quando somos obrigados a cumprir metas de olhos fechados, mesmo que o que se esteja perseguindo não seja o aprendizado de nossos alunos, mas sim o cumprimento de números, índices, que apontem que nosso alunos estão passando mais de ano, que estão evadindo-se menos das escolas, e que estamos cumprindo um mínimo de currículo (mesmo que apenas no papel).

As avaliações externas na rede estadual do RJ (SAERJ e SAERJINHO) na prática, só têm servido para colocar alunos contra professores e professores contra professores e gestores, posto que alunos que não têm aulas da disciplina fazem a prova da respectiva disciplina, e alunos que não tiram boas notas, culpam seus professores por não saber determinado conteúdo que caiu na prova externa. E dessa forma, reproduz-se a culpabilização única do professor pelo bom ou mau rendimento, aprendizado.

E esse “pseudo” bom ou mau rendimento aferido pelos indicadores, justifica o não pagamento ou o pagamento de bônus em dinheiro aos profissionais da educação do estado do Rio de Janeiro. Que sinceramente, em sua maioria, estão como diria o dito popular “vendendo o almoço para comprar a janta”.

A influência e pressão criadas por órgãos internacionais visando enquadrar países como o Brasil em determinadas lógicas de reforma educacional refletem sobre cada uma dessas medidas locais no Rio de Janeiro, como a bonificação por desempenho, e a mais nova peripécia de Wilson Risolia: a avaliação da eficiência da atuação dos professores em sala de aula, cuja metodologia vem dos Estados Unidos (e não deu muito certo lá), que demonstram uma necessidade e busca incontrolável por se enquadrar aos números internacionais da qualidade do ensino. Custe o que custar.

Paulani (2006) nos diz que a “gestão neoliberal do Estado implica conduzi-lo como se fosse um negócio” (PAULANI, 2006, p. 79). O senhor Secretário de Educação disse: “Eu penso educação como um negócio.” (O Globo, 2010) Harvey disse que nenhum “modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas

sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos.” (HARVEY, 2011, p.15)

Em suma, concluímos aqui que o senhor Secretário de Educação Wilson Risolia, bem como o senhor governador Sergio Cabral Filho, gerenciam suas funções como um negócio. Como se o estado do Rio de Janeiro fosse um negócio. Como se a educação no estado do Rio de Janeiro fosse um negócio. Como se cada profissional público da educação neste estado, numa linguagem empresarial, fosse um “colaborador” e não um servidor estatutário.

Refletimos também sobre o “caráter” desta enxurrada de contratos com empresas prestadoras de serviços, que dentro das escolas públicas realizam tarefas dos mais diversos tipos, bem como de empresas que produzem material didático para variados projetos e avaliações externas, onde alguns professores são obrigados a lecionar, mas outros já tendo tal realidade como algo que atende às suas necessidades e desejos, são facilmente cooptados para o serviço.

A verdade é que, atacando onde dói mais ao trabalhador (no bolso), a política empresarial inculcada no cotidiano escolar, acaba por se tornar dominante, posto que os desejos dos profissionais da educação, assim como as possibilidades inerentes ao mundo do trabalho (maiores ganhos para aqueles que cumprirem metas e participarem dos projetos e avaliações externas) vencem pelo apelo.

O trabalho realizado pelo governador e pelo secretário de educação está de acordo com a visão mercadológica, produtivista, privatizadora e competitiva do sistema capitalista, ao que eles servem bem. O aparato conceitual e normativo proposto e imposto pelo atual governo e secretaria de educação, portanto, se bem-sucedido “se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento.” (HARVEY, 2011, p.15)

O senhor Wilson Risolia pensa educação como um negócio e portanto trabalha para fazer existir e prevalecer a educação como um negócio no estado do Rio de Janeiro, não admitindo questionamentos. Pois quem não atingir metas não apenas não recebe bônus, mas é constrangido em todo tempo porque não clicou no termo de compromisso e não lançou notas no conexão educação ou ainda porque se recusa a aplicar provas externas como o SAERJ e SAERJINHO em horário que deveria estar dando aula aos seus alunos.

Em suma, tais professores não “batem metas” e, portanto, fazem com que outros professores que concordam com tudo, não recebam também porque sua escola não atingiu as metas. E ainda serão constrangidos também porque serão fiscalizados por um fiscal que não

conhecem, e que fiscalizará/avaliará suas aulas para verificar se os professores apresentam boas práticas ou não.

A nosso ver a meritocracia permeia o PEE/RJ, os programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a regulamentação da bonificação por resultados instituída por decreto, as ações que envolvem o sistema Conexão Educação, as avaliações externas do estado nas escolas e a recente avaliação da eficiência da atuação dos professores em sala de aula.

Concordamos que para fora do senso crítico a ideologia da meritocracia pode sim dar sentido às vidas e práticas de profissionais da educação, de muitos pais de alunos e de membros da comunidade escolar como um todo. Mas nos recusamos a aceitar tal realidade como dada, ou como a melhor opção para se pensar educação, posto que a exacerbação da meritocracia na atuação dos profissionais da educação tem submetido a educação pública do estado do Rio de Janeiro a uma enxurrada de práticas pedagógicas importadas de outros países em forma de “modelos de ensino”, a utilização de mão de obra estatutária para aplicar projetos empresariais dentro das escolas, a competição entre os profissionais da educação e entre alunos, pois em avaliações como o SAERJ, os alunos que obtém melhores resultados, são premiados de alguma forma, e os que não, sentem-se alunos “inferiores”, e ainda a culpabilização exagerada dos professores pela “boa” ou “má” educação dos educandos.

Após colocarmos tais discussões neste debate inicial, num suspiro ofegante pelo cansaço da real labuta, resta-nos dizer, ainda com esperança: salve-se quem resistir! Salvemo-nos todos através da resistência!

REFERÊNCIAS

Quem está conosco. Todos pela Educação. Disponível em:

<<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-esta-conosco/>>. Acesso em: 30 out. 2011a.

Quem somos. Todos pela Educação. Disponível em: <

<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 30 out. 2011b.

AGUIAR, Graça. **Quero não! Posso não!: Perfil do docente pelego que teme o lobo-mau, a cuca e o boi da cara preta.** Jornal SEPE Regional IX, Rio de Janeiro, p. 3, set. 2011.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo.** São Paulo: Boitempo, 2000, pp. 9-64.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria (orgs.). **O avesso do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004, pp. 13-28.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em Defesa da Escola Pública.** Cartilha sobre o PDE, Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ (SEPE), 2009. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/biblioteca/biblioteca15.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2012.

BETTI, Renata. **O regime de meritocracia dá resultados na educação.** Veja Educação, 25/06/2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/todos-saem-ganhando>>. Acesso em: 10 dez. 2012

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia.** São Paulo: 6ª Ed., Editora Brasiliense, 1994.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 out. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2762>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2001 – 2010,** de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020.** Projeto de lei enviado ao Congresso em 15 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 18 set. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 out. 2011.

CARVALHO, Tarcísio Motta de. **Entrevista cedida à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV**. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=51&Destques=1>>. Acesso em: 18 out. 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: **Marxismo e Política: A dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

DE GRAZIA, Giuseppina. **Tempo de trabalho e desemprego**. São Paulo: Xamã, 2007, p. 23-71.

DIEESE. **Anuário do Trabalho e da Qualificação Profissional do Estado do Rio de Janeiro – 2011**. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/anu/AnuRJ2010/conteudo/ind_t79.html>. Acesso em: 10 dez. 2012.

DIEESE. **Balço das negociações dos reajustes salariais do 1º semestre de 2012**. Estudos & Pesquisas, nº 62, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/esp/estPesq62balNegocia1sem2012.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Editora UNESP; Editora Boitempo, 1997, p. 11 – 40.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil - Ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Entrevista cedida à Revista Adusp: “Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil”**. Revista Adusp, São Paulo, p. 6-15, out. 2012. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-68.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo**. FOLHA DIRIGIDA, Caderno de Educação, Rio de Janeiro, p. 4, 11 a 17 de jan. 2011a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011b.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 3-23.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. **O neoliberalismo - história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

IOSCHPE, Gustavo. **Os quatro mitos da escola brasileira**. Revista Veja, Edição 1998, 07 de março de 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/070307/p_096.shtml>. Acesso em: 20 set. 2012.

LAURIANO, Carolina. **Novo secretário de educação do RJ assume com promessa de avanços**. O Globo, G1 – RJ, 06 out. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>>. Acesso em: 18 out. 2011.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010a.

LEHER, Roberto. **Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22ª RA, 1999, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPEd, 1999. 17p.

LEHER, Roberto. 25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia; BRASIL, Isabel; MOROSINI, Márcia Valéria (orgs.). **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010b.

LEHER, Roberto. Prefácio. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010c.

LIMA, Júlio César França. “Os ‘novos donos do mundo’ e o ‘novo universalismo’ da saúde. In: **Política de Saúde e Formação Profissional dos Trabalhadores Técnicos de Enfermagem**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2010.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LOBO NETO, Francisco J. da S. **O discurso sobre tecnologia na ‘tecnologia do discurso’: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da Lei de**

Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Tese de Doutorado. Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense/Faculdade de Educação, 27 de outubro de 2006a. Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/_pdf/trabalhoeduc/4.01%20tese_tecnoltrabedu.pdf. Acesso em: nov. 2012.

LOBO NETO, Francisco J. da S. Tempo da Constituinte: a educação dos trabalhadores frente às mudanças e inovações tecnológicas. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: INEP, 2006b, p. 165-183.

MACHADO, Renato. **Piso salarial nacional de professor vai para R\$ 1.451.** Folha de S. Paulo, 28/02/2012. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/piso-salarial-nacional-de-professor-vai-para-r-1-451/>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010, p. 23-38.

MARX, Karl. **O capital: extratos por Paul Lafargue** [tradução Abguar Bastos]. São Paulo: 2ª ed., Conrad Editora do Brasil, 2005. Disponível em: <www.scribd.com/doc/6961515/O-Capital-de-Marx>. Acesso em: 25 jul. 2010.

MENDONÇA, Sonia. **Estado, Violência Simbólica e Metaforização da Cidadania.** Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p.94-125, 1996. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-1-estado-e-viol%C3%A2ncia-simb%C3%B3lica.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MÉSZÁROS, István. A incontrollabilidade e a destrutividade do capital globalizante. In: **O desafio e o fardo do tempo histórico - O socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURA, D. H., GARCIA, S. R. O. & RAMOS, M. N. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – Documento Base.** Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: nov. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **A atualidade das idéias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 2, p. 97-111, jan. 2010a. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/search/authors?searchInitial=N>. Acesso em: 10 mai. 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Os organismos internacionais e as mudanças na formação para o trabalho complexo no Brasil de hoje. In: **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010b.

OL. **Segundo sindicatos, 17 Estados ainda não pagam o piso salarial para professores.** APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, 13/03/2012. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/busca/piso-salarial/>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

PAULANI, Leda Maria. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

REIS, José Roberto Franco. Política Social e Welfare State: algumas breves considerações. In: REIS, José Roberto Franco; RIBEIRO, Cláudio Gomes (orgs.). **Temas de ensino médio: política, ciência e cultura.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

RIBEIRO, Ione Valle; RUSCHEL, Elizete. **A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000).** Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Portugal, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 5597 de 18 de dezembro de 2009.** Plano Estadual de Educação – PEE/RJ. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/45756076/PLANO-EST-EDUCACAO>>. Acesso em: 12 set. 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011a.** Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/listaconteudo?search-type=legislacao&secretaria=/seeduc>>. Acesso em: 17 out. 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Resolução SEEDUC nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011b.** Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/listaconteudo?search-type=legislacao&secretaria=/seeduc>>. Acesso em: 17 out. 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. DRDV - Diretoria de direitos e vantagens. Superintendência de gestão de pessoas. **Adicional de Qualificação.** Acolhida dos novos professores – SEEDUC. Auditório do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, de 17 a 19/01/2011c.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2011.

TARDÁGUILA, Cristina. **Eficiência de professores será medida pelo Bird.** O Globo Rio, Rio de Janeiro, 19/10/2012, p. 19.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

VERALDO, Ivana. **Meritocracia na Educação**. Odiario.com, Opinião, Maringá, 11/07/2012. Disponível em: <<http://digital.odiario.com/opiniao/noticia/584157/meritocracia-na-educacao/>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

**ANEXO A – DECRETO Nº 6.094 (IMPLEMENTAÇÃO DO “PLANO DE METAS
COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO”)**



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

CAPÍTULO II

DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

CAPÍTULO III

DA ADESÃO AO COMPROMISSO

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO IV

DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infra-estrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

Seção II

Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada conveniente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

ANEXO B – PNE PARA O DECÊNIO 2001 – 2010

Plano Nacional de Educação.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.

§ 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

Art. 5º Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, de de 2000.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ÍNDICE

I – INTRODUÇÃO

Histórico 06

Objetivos e Prioridades 07

II – NÍVEIS DE ENSINO

A – EDUCAÇÃO BÁSICA

1. EDUCAÇÃO INFANTIL..... .09

1.1. Diagnóstico .09

1.2. Diretrizes .12

1.3. Objetivos e Metas .14

2 – ENSINO FUNDAMENTAL 17

2.1. Diagnóstico 17

2.2. Diretrizes 20

2.3. Objetivos e Metas 22

3 – ENSINO MÉDIO 24

3.1. Diagnóstico 24

3.2. Diretrizes 27

3.3. Objetivos e Metas 29

B – EDUCAÇÃO SUPERIOR

4 – EDUCAÇÃO SUPERIOR 31

4.1. Diagnóstico 31

4.2. Diretrizes 35

4.3. Objetivos e Metas 37

4.4. Financiamento e Gestão da Educação Superior .39

III – MODALIDADES DE ENSINO

5 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .40

5.1. Diagnóstico .40

5.2. Diretrizes .43

5.3. Objetivos e Metas .44

6 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS 46

6.1. Diagnóstico .46

6.2. Diretrizes 47

6.3. Objetivos e Metas .47

7 – EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL .49

7.1. Diagnóstico .49

7.2. Diretrizes	.51
7.3. Objetivos e Metas	51
8 – EDUCAÇÃO ESPECIAL	53
8.1. Diagnóstico	.53
8.2. Diretrizes	.55
8.3. Objetivos e Metas	.57
9 – EDUCAÇÃO INDÍGENA	.59
9.1. Diagnóstico	.59
9.2. Diretrizes	61
9.3. Objetivos e Metas	.61
<i>IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</i>	
10 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	...63
10.1. Diagnóstico	...63
10.2. Diretrizes	.. 66
10.3. Objetivos e Metas	...68
<i>V – FINANCIAMENTO E GESTÃO</i>	
11.1. Diagnóstico	...70
11.2. Diretrizes	...77
11.3. Objetivos e Metas	...79
11.3.1. Financiamento	...79
11.3.2. Gestão	...81
VI – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO	...82
ÍNDICE DE TABELAS	
Tabela 1 (Matrícula, 25/3/98, no ensino fundamental, por faixa etária e localização)	.18
Tabela 2 (Taxa de escolarização bruta e líquida - 7 a 14 anos Brasil e Regiões – 1991 e 1996)	19
Tabela 3 (Ensino médio – matrícula – Brasil – 1991 e 1998)	.25
Tabela 4 (Ensino médio – taxa de abandono e reprovação – 1995 e 1997)	.26
Tabela 5 (Ensino médio – taxa de distorção idade-série – 1996-1998)	.26
Tabela 6 (Educação básica – matrículas Brasil: 1995-2010)	.27
Tabela 7 (Quadro do ensino superior no Brasil – 1998)	.31
Tabela 8 (Evolução da matrícula por dependência administrativa – Brasil – 1980-1998)	.32
Tabela 9 (Matrícula por dependência administrativa – Brasil e regiões – nível superior/98)	.33
Tabela 10 (Índice de crescimento da matrícula por dependência administrativa Brasil 1988-1998)	.34
Tabela 11 (IFES – Participação das despesas com aposentadorias e pensões no total de despesas com pessoal e encargos sociais)	.34
Tabela 12 (IFES – Relação entre despesas com aposentadorias e pensões e com outros custeios e capital)	.35
Tabela 13 (IFES – Despesas com investimentos e inversões financeiras)	.35
Tabela 14 (Taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais – Brasil e regiões- 1996).41	
Tabela 15 (Escolarização da população – 1996)	.41
Tabela 16 (População de 15 anos ou mais de idade por situação de alfabetização – 1997)	.42
Tabela 17 (Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais por sexo e cor – 1996)	43
Tabela 18 (Habilitações de nível médio com maior número de concluintes –1988 e 1996)	50
Tabela 19 (Funções docentes – distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam – 1998)	.. 64
Tabela 20 (Ministério da Educação – Despesa por Fonte)	.. 71
Tabela 21 (Gastos diretos com educação das administrações públicas – 1997)	.. 72
Tabela 22 (Gastos com educação – esferas federativas – 1997)	.. 72
Tabela 23 (Origem das receitas do Fundef – 1998)	.. 73
Tabela 24 (Efeitos financeiros do Fundef nos municípios com gasto abaixo do valor mínimo (R\$ 315,00) – 1998	...74
Tabela 25 (Despesas públicas em educação, em relação ao PIB – 1995)	.. 76
Tabela 26 (Programa dinheiro na escola 1995 a 1998 – atendimento)	.. 77

I – INTRODUÇÃO

1. HISTÓRICO

A instalação da República no Brasil e o surgimento das primeiras idéias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional aconteceram simultaneamente. À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais, ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional.

Em 1932, um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação". Propunham a reconstrução educacional, "de grande alcance e de vastas proporções... um plano com sentido unitário e de bases científicas...". O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O art.150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". Atribuía, em seu art.152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o

plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais".

Todas as constituições posteriores, com exceção da Carta de 37, incorporaram, implícita ou explicitamente, a idéia de um Plano Nacional de Educação. Havia, subjacente, o consenso de que o plano devia ser fixado por lei. A idéia prosperou e nunca mais foi inteiramente abandonada. O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A idéia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar.

Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a idéia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que "aprova o Plano Nacional de Educação". A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificativa, destaca o Autor a importância desse documento-referência que "contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária".

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. Os projetos foram distribuídos às Comissões de Educação, Cultura e Desporto; de Finanças e Tributação; e de Constituição, Justiça e de Redação. Na primeira, é Relator, o Deputado Nelson Marchezan.

2. OBJETIVOS E PRIORIDADES

Em síntese, o Plano tem como objetivos:

- . a elevação global do nível de escolaridade da população;
- . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e

. democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

1. *Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.*

Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

2. *Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.* A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

3. *Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino* – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

4. *Valorização dos profissionais da educação*. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

5. *Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino*, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

Este Plano Nacional de Educação define por conseguinte:

- . as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação;
- . as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e
- . as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos.

Tratando-se de metas gerais para o conjunto da Nação, será preciso, como desdobramento, adequação às especificidades locais e definição de estratégias adequadas, a cada circunstância, elaboração de planos estaduais e municipais.

II – NÍVEIS DE ENSINO

A – EDUCAÇÃO BÁSICA

1. EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Diagnóstico

A educação das crianças de zero a seis anos em estabelecimentos específicos de educação infantil vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança. Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde.

À medida que essa ciência da criança se democratiza, a educação infantil ganha prestígio e interessados em investir nela. Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de se supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. Isso, em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil. No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso.

No Brasil, a educação das crianças menores de 7 anos tem uma história de cento e cinquenta anos. Seu crescimento, no entanto, deu-se principalmente a partir dos anos 70 deste século e foi mais acelerado até 1993. Em 1998, estava presente em 5.320 Municípios, que correspondem a 96,6% do total. A mobilização de organizações da sociedade civil, decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da educação infantil.

É preciso analisar separadamente as faixas etárias de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, porque foram grupos tratados diferentemente, quer nos objetivos, quer por instituições que atuaram nesse campo, sejam públicas ou privadas. A primeira faixa esteve predominantemente sob a égide da assistência social e tinha uma característica mais assistencial, como cuidados físicos, saúde, alimentação. Atendia principalmente as crianças cujas mães trabalhavam fora de casa. Grande parte era atendida por instituições filantrópicas e associações comunitárias, que recebiam apoio financeiro e, em alguns casos, orientação pedagógica de algum órgão público, como a antiga LBA. As estatísticas informavam sobre os atendimentos conveniados, não havendo um levantamento completo de quantas crianças estavam freqüentando algum tipo de instituição nessa faixa etária.

Estimativas precárias indicavam, até alguns anos atrás, um número de 1.400.000 crianças atendidas na faixa de 0 a 3 anos. A Sinopse Estatística da Educação Básica reuniu dados de 1998 sobre a creche, indicando um atendimento de 381.804 crianças, em idades que variam de menos de 4 a mais de 9 anos. São dados incompletos, mesmo porque só agora as creches começam a registrar-se nos órgãos de cadastro educacional. Qualquer número, no entanto, será uma quantidade muito pequena diante da magnitude do segmento populacional de 0 a 3 anos, constituído de 12 milhões de crianças. A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados. Mas deve-se registrar, também, que existem creches de boa qualidade, com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional. Bons materiais pedagógicos e uma respeitável literatura sobre organização e funcionamento das instituições para esse segmento etário vêm sendo produzidos nos últimos anos no país.

Por determinação da LDB, as creches atenderão crianças de zero a três anos, ficando a faixa de 4 a 6 para a pré-escola, e deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação. Essa determinação segue a melhor pedagogia, porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode estar descuidado ou mal orientado. Esse é um dos temas importantes para o PNE.

Para a faixa de 4 a 6 anos, dispomos de dados mais consistentes, coletados pelo sistema nacional de estatísticas educacionais. De uma população de aproximadamente 9,2 milhões de crianças, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-escolas no ano de 1997, equivalendo a 46,7%. Já em 1998, ele caiu para 4,1 milhões e 44%. O atendimento maior se dá nas idades mais próximas da escolarização obrigatória, de sorte que a maioria das crianças de 6 anos já está na pré-escola.

A partir de 1993, as matrículas quase estacionaram no patamar de 4,2 milhões, certamente não por ter alcançado a satisfação da demanda, uma vez que o déficit de atendimento é bastante grande. Considerando o aumento do número de famílias abaixo do nível de pobreza no Brasil, que vem se verificando nos últimos anos, conclui-se que há uma demanda reprimida ou um não-atendimento das necessidades de seus filhos pequenos. O Poder Público será cada vez mais instado a atuar nessa área, o que, aliás, é dever constitucional, determinado pelo art. 208, IV da Constituição Federal.

Observando a distribuição das matrículas entre as esferas públicas e a iniciativa privada, constata-se uma redução acentuada no atendimento por parte dos Estados, uma pequena redução na área particular e um grande aumento na esfera municipal. Em 1987, os Estados atendiam 850 mil e, em 1997, somente 600 mil, baixando sua participação no total de matrículas de 25,9% para 9,6% e as da iniciativa privada, de 34 para 24%. Em 1998, a retração foi maior ainda: para 396 mil matrículas. Já os Municípios passaram, naquele período, de 1,3 milhão de matrículas para 2,7 milhões, aumentando sua parcela, no conjunto, de 39,2% para 66,3%. Esse fenômeno decorre da expressão e pressão da demanda sobre a esfera de governo (municipal) que está mais próximo às famílias e corresponde à prioridade constitucional de atuação dos Municípios nesse nível, simultaneamente ao ensino fundamental.

A distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções. Existiam, em 1998, 78.106 pré-escolas, das quais o Nordeste detém quase metade (47,5%) e o Sudeste, ¼ delas. Em relação a 1987, observa-se o mesmo fenômeno que ocorreu com as matrículas: os Estados se retraíram, e mais acentuadamente a partir de 1994, pois em 1993 detinham 31% dos estabelecimentos e, atualmente, somente 8,8%. Os Municípios passaram de 47,4% para 65,7% e a iniciativa privada, de 22,7% para 25,4%. Em relação ao número de alunos por estabelecimento, é interessante observar que quase metade (45%) atende até 25 alunos, o que caracteriza pequenas unidades pré-escolares de uma sala. Com 51 e mais alunos temos apenas 29,4% dos estabelecimentos.

Das 219 mil funções docentes, 129 mil são municipais; 17 mil, estaduais e 72,8 mil, particulares. Em torno de 13% dos professores possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; 66% são formados em nível médio e 20% já têm o curso superior. De 1987 para 1998 houve aumento do número dos diplomados em nível universitário trabalhando na educação infantil (de 20 para 44 mil), elevando o percentual nessa categoria em relação ao total de professores, o que revela uma progressiva melhoria da qualificação docente. Os com ensino médio completo eram 95 mil em 1987 e em 1998 já chegavam a 146 mil. Esses dados são alvissareiros, considerando-se que nos primeiros anos de vida, dada a maleabilidade da criança às interferências do meio social, especialmente da qualidade das experiências educativas, é fundamental que os profissionais sejam altamente qualificados. Nível de formação acadêmica, no entanto, não significa necessariamente habilidade para educar crianças pequenas. Daí porque os cursos de formação de magistério para a educação infantil devem ter uma atenção especial à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças.

Outra questão importante a analisar é o número de crianças por professor pois, nessa faixa etária, as crianças precisam de atenção bastante individualizada em muitas circunstâncias e requerem mais cuidados dos adultos do que nos níveis subsequentes da escolarização. No setor público, a relação é de 21,0 por 1 na esfera municipal e de 23,4, na estadual, o que é um bom número para a faixa de 4 a 6 anos. O setor privado baixa a média nacional para 18,7, pois está com 14 crianças por professor. Esses valores são semelhantes em todas as regiões.

Em relação à infra-estrutura dos estabelecimentos, relativamente a 1998, há que se apontar que 4.153 pré-escolas, que atendem a 69.714 crianças, não têm abastecimento de água, 84% das quais se situam no Nordeste. Essa carência ocorre para menos de 0,5% das crianças atendidas nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Além disso, 70% dos estabelecimentos não têm parque infantil, estando privadas da rica atividade nesses ambientes nada menos que 54% das crianças. É possível que muitos dos estabelecimentos sejam anexos a escolas urbanas de ensino fundamental, onde o espaço externo é restrito e tem que ser dividido com muitos outros alunos. Dada a importância do brinquedo livre, criativo e grupal nessa faixa etária, esse problema deve merecer atenção especial na década da educação, sob pena de termos uma educação infantil descaracterizada, pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula.

Há que se registrar, também, a inexistência de energia elétrica em 20% dos estabelecimentos, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de

aprendizagem. Serão essas, certamente, pré-escolas da zona rural. Mais grave é que 58% das crianças freqüentam estabelecimento sem sanitário adequado, sendo 127 mil em estabelecimento sem esgoto sanitário, mais da metade das quais, no Nordeste.

Finalmente, um diagnóstico das necessidades da educação infantil precisa assinalar as condições de vida e desenvolvimento das crianças brasileiras. A pobreza, que afeta a maioria delas, que retira de suas famílias as possibilidades mais primárias de alimentá-las e assisti-las, tem que ser enfrentada com políticas abrangentes que envolvam a saúde, a nutrição, a educação, a moradia, o trabalho e o emprego, a renda e os espaços sociais de convivência, cultura e lazer. Pois todos esses são elementos constitutivos da vida e do desenvolvimento da criança. O efeito sinérgico de ações na área da saúde, nutrição e educação está demonstrado por avaliações de políticas e programas. Daí porque a intervenção na infância, através de programas de desenvolvimento infantil, que englobem ações integradas de educação, saúde, nutrição e apoio familiar são vistos como um importante instrumento de desenvolvimento econômico e social.

A Sinopse Estatística da Educação Básica/1999 registra um decréscimo de cerca de 200 mil matrículas na pré-escola, em 1998, persistindo, embora em número menor (159 mil), em 1999. Tem-se atribuído essa redução à implantação do FUNDEF, que contemplou separadamente o ensino fundamental das etapas anterior e posterior da educação básica.

Recursos antes aplicados na educação infantil foram carreados, por Municípios e Estados, ao ensino fundamental, tendo sido fechadas muitas instituições de educação infantil. Na década da educação, terá que ser encontrada uma solução para as diversas demandas, sem prejuízo da prioridade constitucional do ensino fundamental.

1.2 Diretrizes

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa.

Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990).

Considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, consoante determina o art. 9º, IV da LDB, complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, estabeleçam os marcos para a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 6 anos.

No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos freqüentando uma instituição educacional. Para tanto, requerem-se, ademais de orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil.

Na distribuição de competências referentes à educação infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo - Municípios, Estado e União - e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os Estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos Municípios, consoante o art. 30, VI da Constituição Federal.

As inversões financeiras requeridas para cumprir as metas de abrangência e qualidade deverão ser vistas sobretudo como aplicações necessárias em direitos básicos dos cidadãos na primeira etapa da vida e como investimento, cujas taxas de retorno alguns estudos já indicam serem elevadas.

As metas estão relacionadas à demanda manifesta, e não à demanda potencial, definida pelo número de crianças na faixa etária, pois a educação infantil não é obrigatória, mas um direito da criança. Os fatores históricos que determinam a demanda continuam vigentes em nossa sociedade, tornando-se cada vez mais óbvios, acrescentando-se a eles a própria oferta como motivadora da procura. Afinal a existência da possibilidade de acesso e o conhecimento dos benefícios da freqüência a um centro de educação infantil de qualidade induzem um número cada vez maior de famílias a demandar uma vaga para seus filhos. Importante, nesse processo, é o cuidado na qualidade do atendimento, pois só esta o justifica e produz resultados positivos.

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/ educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência. No período dos dez anos coberto por este plano, o Brasil poderá chegar a uma educação infantil que abarque o segmento etário 0 a 6 anos (ou 0 a 5, na medida em que as crianças de 6 anos ingressem no ensino fundamental) sem os percalços das passagens traumáticas, que exigem "adaptação" entre o que hoje constitui a creche e a pré-escola, como vem ocorrendo entre esta e a primeira série do ensino fundamental.

As medidas propostas por este plano decenal para implementar as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil se enquadram na perspectiva da melhoria da qualidade. No entanto, é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades.

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a frequentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais.

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar.

A norma constitucional de integração das crianças especiais no sistema regular será, na educação infantil, implementada através de programas específicos de orientação aos pais, qualificação dos professores, adaptação dos estabelecimentos quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Quando a avaliação recomendar atendimento especializado em estabelecimentos específicos, diretrizes para essa modalidade constarão do capítulo sobre educação especial.

1.3 Objetivos e Metas

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:
 - a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
 - b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
 - c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
 - d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
 - e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - f) adequação às características das crianças especiais.**
3. A partir do segundo ano deste plano, somente autorizar construção e funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos no item anterior.
4. Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos.
5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:
 - a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.**

6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.

7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar.**

8. Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.

9. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.**

10. Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.

11. Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.**

12. Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da colaboração financeira da União e dos Estados.**

13. Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infra-estrutura definidos na meta nº 2. **

14. Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.*

15. Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil.

16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

17. Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.**

18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

19. Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.**

20. Promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, estabelecido no art. 7º, XXV, da Constituição Federal. ** Encaminhar ao Congresso Nacional projeto de lei visando à regulamentação daquele dispositivo. *

21. Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.**

22. Ampliar o Programa de Garantia de Renda Mínima associado a ações sócioeducativas, de sorte a atender, nos três primeiros anos deste Plano, a 50% das crianças de 0 a 6 anos que se enquadram nos critérios de seleção da clientela e a 100% até o sexto ano.**

23. Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento.**

24. Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação.**

25. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal.**

26. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação infantil.

2. ENSINO FUNDAMENTAL

2.1. Diagnóstico

De acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda população brasileira.

O art. 208, § 1º, da Constituição Federal afirma: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo", e seu não-oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente. Existe hoje, no Brasil, um amplo consenso sobre a situação e os problemas do ensino fundamental.

As matrículas do ensino fundamental brasileiro superam a casa dos 35 milhões, número superior ao de crianças de 7 a 14 anos representando 116% dessa faixa etária. Isto significa que há muitas crianças matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos. Em 1998, tínhamos mais de 8 milhões de pessoas nesta situação. (Tabela 1).

A exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro.

A consciência desse fato e a mobilização social que dela decorre têm promovido esforços coordenados das diferentes instâncias do Poder Público que resultaram numa evolução muito positiva do sistema de ensino fundamental como um todo, em termos tanto de cobertura quanto de eficiência. Os dados evolutivos, condensados na Tabela 2, indicam claramente esta questão.

Tabela 1 - Matrícula, em 25/3/98, no ensino fundamental, por Faixa Etária e Localização - 1998

Matrícula por Faixa Etária e Localização

Rural

Menos de 7

anos De 7 a 14 Anos De 15 a 19

anos

Mais de 19

anos Total Menos 7

anos

De 7 a 14

anos

De 15 a 19

anos

35.792.554 449.279 26.870.018 7.097.448 1.375.809 6.663.506 147.566 5.156.473 1.137.652

3.207.880 36.561 2.377.054 664.080 130.185 974.716 19.782 750.146 171.836

308.992 2.050 244.847 53.991 8.104 85.331 479 71.060 11.578

140.176 2.178 105.565 27.922 4.511 45.472 1.072 33.818 8.759

638.303 3.169 452.295 144.953 37.886 134.758 1.953 103.180 23.742

66.609 516 54.779 10.719 595 15.388 216 12.586 2.341

1.585.239 24.361 1.195.568 322.938 42.372 605.686 13.736 463.143 111.169

122.392 864 99.097 20.636 1.805 19.020 642 15.769 2.172

.169 3.423 224.913 82.921 34.912 69.061 1.684 50.590 12.075

12.210.131 182.830 8.407.429 2.918.530 701.342 3.910.466 92.067 2.924.691 744.066

1.606.227 22.299 1.153.629 357.220 73.079 632.387 14.459 480.890 113.232

731.247 12.985 552.609 144.399 21.254 276.468 7.322 209.910 50.853

1.842.237 30.954 1.293.015 423.998 94.270 598.124 15.380 441.521 115.618

650.711 10.916 472.791 142.470 24.534 149.082 4.518 116.892 24.079

882.868 12.103 604.904 215.175 50.686 241.278 4.616 184.815 43.558

1.818.479 16.780 1.297.492 412.394 91.813 464.679 7.440 364.690 80.995

688.285 10.117 485.382 159.822 32.964 242.813 6.008 185.365 44.723

436.631 2.728 296.161 11.266 264.766 117.648 1.197 91.466 20.630

3.553.446 63.948 2.251.446 951.786 286.266 1.187.987 31.127 849.142 250.378

13.249.814 71.441 10.431.785 2.369.062 377.526 952.847 10.698 787.539 126.881

3.857.553 28.472 2.770.672 810.408 248.001 532.361 4.686 428.262 77.248

619.559 3.036 499.994 100.666 15.863 97.693 956 86.383 8.984

2.377.864 32.287 1.855.983 441.211 48.383 150.305 1.892 120.796 22.137

6.394.838 7.646 5.305.136 1.016.777 65.279 172.488 164 152.098 18.512

4.558.892 117.483 3.777.447 614.192 49.770 577.204 20.287 498.724 54.878

1.808.149 18.073 1.490.423 255.121 44.532 171.333 2.057 149.082 17.335

983.880 8.712 839.874 130.056 5.238 149.808 1.548 134.580 13.224

1.766.863 90.698 1.447.150 229.015 - 256.063 16.682 215.062 24.319

2.565.837 40.964 1.876.303 531.584 116.986 248.273 4.732 195.373 39.991

459.876 10.761 350.224 82.345 16.526 34.815 320 29.313 4.669

557.961 9.993 424.786 104.440 18.742 86.537 1.771 68.420 13.411

1.135.948 12.091 789.100 262.954 71.803 97.633 1.742 75.034 16.736

412.052 8.119 312.173 81.845 9.915 29.288 899 22.606 5.175

Fonte MEC/INEP/SEEC – (Nota: A idade foi obtida a partir do Ano do Nascimento informado no censo escolar, isto é, foi considerada a idade que o aluno completou em 1998)

Tabela 2 - Taxas de Escolarização Bruta e Líquida na faixa etária de 7 a 14 anos Brasil e Regiões – 1991 e 1996

Região/Ano	População de 7 a 14 anos	Matrícula no Ensino Fundamental Total	Taxa Escolarização Bruta %	Matrícula no Ensino Fundamental 7 a 14 anos	Taxa de Escolarização Líquida %
Brasil					
1991	27.611.580	29.203.724	105,8	23.777.428	86,1
1996	28.525.815	33.131.270	116,1	25.909.860	90,8
Norte					
1991	2.248.157	2.246.339	99,9	1.780.876	79,2
1996	2.417.649	2.820.531	116,7	2.171.209	89,8
Nordeste					
1991	9.010.532	8.650.474	96,0	6.528.914	72,5
1996	9.180.333	10.475.469	114,1	7.601.089	82,8
Sudeste					
1991	10.737.330	11.965.480	111,4	10.185.214	94,9
1996	11.127.665	12.958.674	116,5	10.558.852	94,9
Sul					
1991	3.811.860	4.201.369	110,2	3.589.194	94,2
1996	3.899.007	4.475.774	114,8	3.773.730	96,8
Centro-Oeste					
1991	1.803.701	2.140.062	118,6	1.693.230	93,4
1996	1.901.161	2.400.822	126,3	1.804.980	94,9

Fontes: MEC/INEP/SEEC e IBGE

Considerando-se o número de crianças de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental, o índice de atendimento dessa faixa etária (taxa de escolarização líquida) aumentou, de 86% para cerca de 91% entre 1991 e 1996. O progresso foi impressionante, principalmente se tomarmos os dados já disponíveis de 1998: taxa bruta de escolarização de 128% e líquida, de 95%. A taxa de atendimento subiu para 96%, na faixa de 7 a 14 anos. As diferenças regionais estão diminuindo, pois nas regiões Norte e Nordeste a taxa de escolarização líquida passou a 90%, portanto aproximando-se da média nacional. Em 1998, o ensino privado absorvia apenas 9,5% das matrículas, mantendo a tendência decrescente de participação relativa.

Se considerarmos, por outro lado, o número de crianças de 7 a 14 anos efetivamente matriculadas em algum nível de ensino, o que inclui algumas que estão na pré-escola, outras que freqüentam classes de alfabetização, além de uma parcela muito reduzida que já ingressou no ensino médio, o atendimento é ainda maior e o progresso igualmente impressionante: entre 1991 e 1998, essa taxa de atendimento cresceu de 91,6% para 95%, o que está muito próximo de uma universalização real do atendimento.

Temos, portanto, uma situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, que decorre basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, é consequência dos elevados índices de reprovação. De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental.

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil freqüentavam a 8ª série do ensino fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no ensino fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos seis anos de idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional.

Tendo em vista este conjunto de dados e a extensão das matrículas no ensino fundamental, é surpreendente e inaceitável que ainda haja crianças fora da escola. O problema da exclusão ainda é grande no Brasil. De acordo com a contagem da população realizada pelo IBGE em julho de 1996, são cerca de 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, parte das quais nela já esteve e a abandonou. Uma parcela dessa população pode ser reincorporada à escola regular e outra precisa ser atendida pelos programas de educação de jovens e adultos.

A existência de crianças fora da escola e as taxas de analfabetismo estão estreitamente associadas. Trata-se, em ambos os casos, de problemas localizados, concentrando-se em bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais.

Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil.

A desigualdade regional é grave, tanto em termos de cobertura como de sucesso escolar. Apesar do expressivo aumento de 9 pontos percentuais de crescimento entre 1991 e 1998, as regiões Norte e Nordeste continuam apresentando as piores taxas de escolarização do País. O Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, assim como o Projeto Nordeste/Fundescola, devem garantir os recursos para a correção dessas desigualdades. É preciso que a União continue atenta a este problema, priorizando o auxílio técnico e financeiro para as regiões que apresentam maiores deficiências.

2.2 Diretrizes

As diretrizes norteadoras da educação fundamental estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental.

Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão. O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série.

A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver.

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

A LDB, em seu art. 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários.

Além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, especialmente para crianças carentes. Para garantir um melhor equilíbrio e desempenho dos seus alunos, faz-se necessário ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda, com procedimentos como renda mínima associada à educação, alimentação escolar, livro didático e transporte escolar.

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

Reforçando o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, surgem os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação. A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação.

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios.

Deve-se assegurar a melhoria da infra-estrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos.

É preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores. A oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério deverá ser um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino. E, finalmente, a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, assim como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a criação de sistemas complementares nos Estados e Municípios permitirão um permanente acompanhamento da situação escolar do País, podendo dimensionar as necessidades e perspectivas do ensino médio e superior.

2.3 Objetivos e Metas

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.**

2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.*

3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.
4. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:**
 - a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;
 - b) instalações sanitárias e para higiene;
 - c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;
 - d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
 - e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;
 - f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - g) telefone e serviço de reprodução de textos;
 - h) informática e equipamento multimídia para o ensino.
5. A partir do segundo ano da vigência deste plano, somente autorizar a construção e funcionamento de escolas que atendam aos requisitos de infra-estrutura definidos.**
6. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas atendam os itens de "a" a "d" e, em dez anos, a totalidade dos itens.**
7. Estabelecer, em todos os sistemas de ensino e com o apoio da União e da comunidade escolar, programas para equipar todas as escolas, gradualmente, com os equipamentos discriminados nos itens de "e" a "h".**
8. Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
9. Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes.
10. Integrar recursos do Poder Público destinados à política social, em ações conjuntas da União, dos Estados e Municípios, para garantir entre outras metas, a Renda Mínima Associada a Ações Sócio-educativas para as famílias com carência econômica comprovada.**
11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.*
12. Elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais.**
13. Ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente.**
14. Prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didáticopedagógicos de apoio ao professor as escolas do ensino fundamental; **
15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.
16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.
17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.**
18. Garantir, com a colaboração da União, Estados e Municípios, o provimento da alimentação escolar e o equilíbrio necessário garantindo os níveis calóricos- protéicos por faixa etária.**
19. Assegurar, dentro de três anos, que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar.
20. Eliminar a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda.
21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas.
23. Estabelecer, em dois anos, a reorganização curricular dos cursos noturnos, de forma a adequá-los às características da clientela e promover a eliminação gradual da necessidade de sua oferta.
24. Articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação.
25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.
26. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos.**
27. Estimular os Municípios a proceder um mapeamento, por meio de censo educacional, das crianças fora da escola, por bairro ou distrito de residência e/ou locais de trabalho dos pais, visando localizar a demanda e universalizar a oferta de ensino obrigatório.
28. A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99.
29. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.
30. Observar as metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação a distância, formação de professores, educação indígena, educação especial e financiamento e gestão, na medida em que estão relacionadas às previstas neste capítulo.

3. ENSINO MÉDIO

3.1 Diagnóstico

Considerando o processo de modernização em curso no País, o ensino médio tem um importante papel a desempenhar. Tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional.

Justamente em virtude disso, no caso brasileiro, é particularmente preocupante o reduzido acesso ao ensino médio, muito menor que nos demais países latino-americanos em desenvolvimento, embora as estatísticas demonstrem que os concluintes do ensino fundamental começam a chegar à terceira etapa da educação básica em número um pouco maior, a cada ano. Esses pequenos incrementos anuais terão efeito cumulativo. Ao final de alguns anos, resultarão em uma mudança nunca antes observada na composição social, econômica, cultural e etária do alunado do ensino médio.

A Contagem da População realizada pelo IBGE em 1997 acusa uma população de 16.580.383 habitantes na faixa etária de 15 a 19 anos. Estavam matriculados no ensino médio, no mesmo ano, 5.933.401 estudantes. Significa que, idealmente, se o fluxo escolar fosse regular, o ensino médio comportaria bem menos que metade de jovens desta faixa etária. Isso é muito pouco, especialmente quando se considera a acelerada elevação do grau de escolaridade exigida pelo mercado de trabalho. A situação agrava-se quando se considera que, no caso do ensino médio, os cálculos das taxas de atendimento dessa faixa etária são pouco confiáveis, por diversas razões. Em primeiro lugar porque, em virtude das elevadas taxas de repetência no ensino fundamental, os jovens chegam ao ensino médio bem mais velhos. Em segundo lugar, porque há um grande número de adultos que volta à escola vários anos depois de concluir o ensino fundamental.

Em virtude dessas duas condições, o ensino médio atende majoritariamente jovens e adultos com idade acima da prevista para este nível de ensino (Tabela 3), devendo-se supor que já estejam inseridos no mercado de trabalho. De fato os 6.968.531 alunos do ensino médio, em 1998, 54,8% - ou seja 3.817.688 - estudavam à noite.

Tabela 3 - Ensino Médio – Matrícula
Brasil – 1991 e 1998

Dependência Administrativa	1991		1998		Crescimento
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	
Faixa Etária					%
Total	3.770.230	100,0	6.968.531	100,0	84,8
Dependência Administrativa					
Federal	103.092	2,7	122.927	1,8	19,2
Estadual	2.472.757	65,6	5.301.475	76,0	114,4
Municipal	176.769	4,7	317.488	4,6	79,6
Particular	1.017.612	27,0	1.226.641	17,6	20,5
Faixa Etária					
Menos de 15 anos	128.804	3,4	96.474	1,4	-25,1
15 a 17 anos	1.625.789	43,1	3.120.185	44,8	91,9
Mais de 17 anos	2.015.637	53,5	3.751.872	53,8	86,1

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Informe Estatístico, 1996 e censo escolar 1998

O número reduzido de matrículas no ensino médio – apenas cerca de 30,8% da população de 15 a 17 anos não se explica, entretanto, por desinteresse do Poder Público em atender à demanda, pois a oferta de vagas na 1ª série do ensino médio tem sido consistentemente superior ao número de egressos da 8ª série do ensino fundamental. A exclusão ao ensino médio deve-se às baixas taxas de conclusão do ensino fundamental, que, por sua vez, estão associadas à baixa qualidade daquele nível de ensino, da qual resultam elevados índices de repetência e evasão.

O ensino médio convive, também, com alta seletividade interna. Se os alunos estão chegando em maior número a esse nível de ensino, os índices de conclusão nas últimas décadas sinalizam que há muito a ser feito. Na coorte 1970-73, 74% dos que iniciavam o ensino médio conseguiam concluí-lo na coorte 1977-80, este índice caiu para 50,8%; na de 1991-94, para 43,8%. Causas externas ao sistema educacional contribuem para que adolescentes e jovens se percam pelos caminhos da escolarização, agravadas por dificuldades da própria organização da escola e do processo ensino-aprendizagem. Os números do abandono e da repetência, apesar da melhoria dos últimos anos, ainda são bastante desfavoráveis (Tabela 4).

Tabela 4 - Ensino Médio – Taxa de Abandono e Reprovação - 1995 e 1997

Regiões	1995			1997		
	Abandono	Reprovação	Total	Abandono	Reprovação	Total
Brasil	21,6	10,1	31,7	13,7	7,5	21,2
Norte	32,2	10,9	33,1	26,0	7,7	33,7
Nordeste	26,6	10,1	36,7	18,1	7,5	25,6
Sudeste	19,3	9,1	28,4	10,9	6,3	17,2
Sul	16,5	12,7	26,2	10,0	10,0	20,0
Centro-Oeste	23,4	12,1	35,5	16,2	10,1	26,3

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: Não incluído o não-seriado nas taxas de reprovação

Desagregados por regiões, os dados da repetência e abandono, ao lado das taxas de distorção idade-série, permitem visualizar – na falta de políticas específicas – em que região haverá maior percentual de alunos no ensino médio, em idade pedagogicamente adequada (Tabela 5).

Tabela 5 - Ensino Médio – Taxa de Distorção idade-série
1996-1998

Regiões	Total Geral	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil 1996	55,2	57,7	54,6	51,0
1998	53,9	56,4	52,8	51,3
Norte 1996	74,8	77,2	73,2	71,8
1998	73,2	75,6	71,9	70,0
Nordeste 1996	69,6	72,6	68,8	64,7
1998	69,5	72,3	68,4	66,0
Sudeste 1996	50,0	52,2	49,8	46,3
1998	48,4	49,7	48,0	47,1
Sul 1996	41,4	43,3	41,4	37,6
1998	39,1	41,6	36,6	36,2
Centro-Oeste 1996	58,9	62,4	57,5	53,4
1998	57,7	60,8	55,9	53,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: Para o ensino médio, a idade recomendada é de 15 anos para a 1ª série, 16 para a 2ª e 17 para a 3ª série. A 4ª série do ensino médio não é incluída nos cálculos, pois apresenta características diferentes das outras séries.

Há, entretanto, aspectos positivos no panorama do ensino médio brasileiro. O mais importante deles é que este foi o nível de ensino que apresentou maior taxa de crescimento nos últimos anos, em todo o sistema. Apenas no período de 1991 a 1998, a matrícula evoluiu de 3.770.230 para 6.968.531 alunos, de acordo com censo escolar, o que está claramente associado a uma recente melhoria do ensino fundamental e à ampliação do acesso ao ensino médio, já ocorridas. Nos próximos anos, como resultado do esforço que está sendo feito para elevar as taxas de conclusão da 8ª série, a demanda por ensino médio deverá se ampliar de forma explosiva, conforme estimativas contidas na Tabela 6.

Tabela 6 - Educação Básica – Matrículas Brasil: 1995 – 2010 (em mil)

Ano	Fundamental			Médio
	Total	1ª a 4ª	5ª a 8ª	
1995	32.544	20.041	12.503	5.313
1996	33.131	20.027	13.104	5.739
1998	35.488	21.164	14.325	6.962
2000*	35.439	20.151	15.288	8.774
2002*	34.947	19.282	15.666	10.020
2004*	34.253	18.562	15.691	10.297
2005*	33.879	18.255	15.624	10.383
2008*	32.813	17.552	15.261	10.446
2010*	32.225	17.245	14.980	10.369

Fonte: MEC/INEP/SEEC (*) Dados estimados

Entretanto, no caso do ensino médio, não se trata apenas de expansão. Entre os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização. Um aspecto que deverá ser superado com a implementação das Novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio e com programas de formação de professores, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática.

Quanto ao financiamento do ensino médio, a Emenda Constitucional nº 14, assim como a Lei de Diretrizes e Bases, atribui aos Estados a responsabilidade pela sua manutenção e desenvolvimento. De fato, o surpreendente crescimento do ensino médio se deve, basicamente, às matrículas na rede estadual (Tabela 3). A diminuição da matrícula na rede privada atesta o caráter cada vez mais público deste nível de ensino. A expansão futura, porém, dependerá da utilização judiciosa dos recursos vinculados à educação, especialmente porque não há, para este nível de ensino, recursos adicionais como os que existem para o ensino fundamental na forma do Salário Educação. Assim, como os Estados estão obrigados a aplicar 15% da receita de impostos no ensino fundamental, os demais 10% vinculados à educação deverão ser aplicados, nessa instância federativa, prioritariamente, no ensino médio. Essa destinação deve prover fundos suficientes para a ampliação desse nível de ensino, especialmente quando se considera que o ensino fundamental consta de oito séries e o Médio, de apenas três; isso significa

que, mesmo com a universalização do ensino médio, o número de alunos matriculados será, no máximo, 35% daquele atendido no nível fundamental.

Há de se considerar, entretanto, que, em muitos Estados, a ampliação do ensino médio vem competindo com a criação de universidades estaduais. O mais razoável seria promover a expansão da educação superior estadual com recursos adicionais, sem comprometer os 25% constitucionalmente vinculados à educação, que devem ser destinados prioritariamente à educação básica.

3.2 Diretrizes

O aumento lento, mas contínuo, do número dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para a diminuição da idade dos concluintes, vai permitir que um crescente número de jovens ambicione uma carreira educacional mais longa. Assim, a demanda pelo ensino médio – terceira etapa da educação básica – vai compor-se, também, de segmentos já inseridos no mercado de trabalho, que aspirem melhoria social e salarial e precisem dominar habilidades que permitem assimilar e utilizar, produtivamente, recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.

Estatísticas recentes confirmam esta tendência. Desde meados dos anos 80, foi no ensino médio que se observou o maior crescimento de matrículas do País. De 1985 a 1994, esse crescimento foi superior a 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30%.

Se, no passado mais longínquo, o ponto de ruptura do sistema educacional brasileiro situou-se no acesso à escola, posteriormente na passagem do antigo primário ao ginásio, em seguida pela diferenciação da qualidade do ensino oferecido, hoje ele se dá no limiar e dentro do ensino médio.

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Na disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos, a tensão expressa nos privilégios e nas exclusões decorre da origem social.

Em vista disso, o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

Ao longo dos dez anos de vigência deste plano, conforme disposto no art. 208, II, da Constituição Federal que prevê como dever do Estado a *garantia da progressiva universalização do ensino médio gratuito*, a oferta da educação média de qualidade não pode prescindir de definições pedagógicas e administrativas fundamentais a uma formação geral sólida e medidas econômicas que assegurem recursos financeiros para seu financiamento. Como os Estados e o Distrito Federal estão obrigados a aplicar 15% da receita de impostos no ensino fundamental, os demais 10% vinculados à educação deverão ser aplicados, prioritariamente, no ensino médio. Esta destinação assegurará a manutenção e a expansão deste nível de ensino nos próximos anos.

As metas de expansão da oferta e de melhoria da qualidade do ensino médio devem estar associadas, de forma clara, a diretrizes que levem à correção do fluxo de alunos na escola básica, hoje com índices de distorção idade-série inaceitáveis.

Por outro lado, o estabelecimento de um sistema de avaliação, à semelhança do que ocorre com o ensino fundamental, é essencial para o acompanhamento dos resultados do ensino médio e correção de seus equívocos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC, os sistemas de avaliação já existentes em algumas unidades da federação que, certamente, serão criados em outras, e os sistemas estatísticos já disponíveis, constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do ensino médio oferecido em todas as regiões do País.

Há que se considerar, também, que o ensino médio atende a uma faixa etária que demanda uma organização escolar adequada à sua maneira de usar o espaço, o tempo e os recursos didáticos disponíveis. Esses elementos devem pautar a organização do ensino a partir das novas diretrizes curriculares para o ensino médio, já elaboradas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Como nos demais níveis de ensino, as metas do PNE devem associar-se, fortemente, às de formação, capacitação e valorização do magistério, tratadas noutra parte deste documento. Reconhece-se que a carência de professores da área de Ciências constitui problema que prejudica a qualidade do ensino e dificulta tanto a manutenção dos cursos existentes como sua expansão.

A disposição constitucional (art. 208, III) de integração dos portadores de deficiência na rede regular de ensino será, no ensino médio, implementada através de qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Quando necessário atendimento especializado, serão observadas diretrizes específicas contidas no capítulo sobre educação especial.

Assim, as diretrizes do Plano Nacional de Educação apontam para a criação de incentivos e a retirada de todo obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar e, aos 17 ou 18 anos de idade, estejam concluindo a educação básica com uma sólida formação geral.

3.3 Objetivos e Metas

1. Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infra-estrutura física na educação básica pública, que assegure:

a) o reordenamento, a partir do primeiro ano deste Plano, da rede de escolas públicas que contemple a ocupação racional dos estabelecimentos de ensino estaduais e municipais, com o objetivo, entre outros, de facilitar a delimitação de instalações

físicas próprias para o ensino médio separadas, pelo menos, das quatro primeiras séries do ensino fundamental e da educação infantil;

b) a expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio de acordo com as necessidades de infra-estrutura identificada ao longo do processo de reordenamento da rede física atual;

c) no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem;

d) o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental.

2. Implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação.

3. Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados.

4. Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível.

5. Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem.**

6. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais, incluindo:*

a) espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares;

b) instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todos os edifícios escolares;

c) espaço para esporte e recreação;

d) espaço para a biblioteca;

e) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;

f) instalação para laboratórios de ciências;

g) informática e equipamento multimídia para o ensino.

h) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas incluindo material bibliográfico de apoio ao professor e aos alunos;

i) equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula;

j) telefone e reproduzidor de texto;

7. Não autorizar o funcionamento de novas escolas fora dos padrões de "a" a "g".

8. Adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos.

9. Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelo menos, com biblioteca, telefone e reproduzidor de textos.

10. Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50%, e, em 10 anos, a totalidade das escolas disponham de equipamento de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem.**

11. Adotar medidas para a universalização progressiva das redes de comunicação, para melhoria do ensino e da aprendizagem.

12. Adotar medidas para a universalização progressiva de todos os padrões mínimos durante a década, incentivando a criação de instalações próprias para esse nível de ensino.

13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas.

14. Assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar.

15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham.

16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino.

17. Estabelecer, em um ano, programa emergencial para formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática.**

18. Apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania.

19. A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99.

20. Observar, no que diz respeito ao ensino médio, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à formação de professores, financiamento e gestão e ensino a distância.

B- EDUCAÇÃO SUPERIOR

4. EDUCAÇÃO SUPERIOR

4.1 Diagnóstico

A educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento.

Atualmente, os cerca de 1,5 milhões de jovens egressos do nível médio têm à sua disposição um número razoável de vagas. (Tabela 7).

Tabela 7 - Quadro do Ensino Superior no Brasil – 1998

Ensino Superior	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Instituições	973	57	74	78	764
Cursos	6.950	1.338	1.125	507	3.980
Ingressantes	651.353	89.160	67.888	39.317	454.988
Vagas oferecidas	776.031	90.788	70.670	44.267	570.306
Vagas não preenchidas	124.678	1.628	2.782	4.950	115.318

Fonte : INEP/MEC - dados referentes a 1998

Entretanto, como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, prevê-se uma explosão na demanda por educação superior. A matrícula no ensino médio deverá crescer na rede estaduais, sendo provável que o crescimento seja oriundo de alunos das camadas mais pobres da população. Isto é, haverá uma demanda crescente de alunos carentes por educação superior. Em 1998, 55% dos estudantes deste nível frequentavam cursos noturnos; na rede estadual esta porcentagem sobe para 62%.

A matrícula nas instituições de educação superior vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. Apenas em 1998, o número total de matriculados saltou de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125 mil em 1998. Houve, portanto, um crescimento de 9%, - índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80.

Tabela 8 - Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa–
Brasil - 1980 – 1998

Ano Total Federal Estadual Municipal Total

Públicas

%

Públicas

Particular %

Particular

1980 1.377.286 316.715 109.252 66.265 492.232 35,74 885.054 64,26
 1981 1.386.792 313.217 129.659 92.934 535.810 38,64 850.982 61,36
 1982 1.407.987 316.940 134.901 96.547 548.388 38,95 859.599 61,05
 1983 1.438.992 340.118 147.197 89.374 576.689 40,08 862.303 59,92
 1984 1.399.539 326.199 156.013 89.667 571.879 40,87 827.660 59,13
 1985 1.367.609 326.522 146.816 83.342 556.680 40,71 810.929 59,29
 1986 1.418.196 325.734 153.789 98.109 577.632 40,74 840.564 59,26
 1987 1.470.555 329.423 168.039 87.503 584.965 39,78 885.590 60,22
 1988 1.503.555 317.831 190.736 76.784 585.351 38,94 918.204 61,06
 1989 1.518.904 315.283 193.697 75.434 584.414 38,48 934.490 61,52
 1990 1.540.080 308.867 194.417 75.341 578.625 37,58 961.455 62,42
 1991 1.565.056 320.135 202.315 83.286 605.736 38,71 959.320 61,29
 1992 1.535.788 325.884 210.133 93.645 629.662 41,00 906.126 59,00
 1993 1.594.668 344.387 216.535 92.594 653.516 40,99 941.152 59,01
 1994 1.661.034 363.543 231.936 94.971 690.450 41,57 970.584 58,43
 1995 1.759.703 367.531 239.215 93.794 700.540 38,82 1.059.163 60,18
 1996 1.868.529 388.987 243.101 103.339 735.427 39,36 1.133.102 60,64
 1997 1.945.615 395.833 253.678 109.671 759.182 39,03 1.186.433 60,97
 1998 2.125.958 408.640 274.934 121.155 804.729 37,86 1.321.229 62,14

Fonte : MEC/INEP

A participação do ensino privado no nível superior aumentou sobretudo na década de 70, como decorrência de uma pressão de demanda a partir da "questão dos excedentes".

Nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido pouco menos de dois terços das vagas na educação superior (Tabela 8). De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais.

A manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade.

Como se pode verificar na Tabela 9, registra-se também, no caso da educação superior, uma distribuição de vagas muito desigual por região, o que precisará ser corrigido. Deve se observar, entretanto, que esta desigualdade resulta da concentração das matrículas em instituições particulares das regiões mais desenvolvidas. O setor público, por outro lado, está mais bem distribuído e cumpre assim uma função importante de diminuição das desigualdades regionais - função esta que deve ser preservada.

Tabela 9 - Matrícula por Dependência Administrativa – Brasil e Regiões – Nível Superior
1998

Região	Dependência Administrativa	Total	Federal %	Estadual %	Municipal %	Particular %
Brasil		2.125.958	408.640	19,22	274.934	12,93
Norte		85.077	45.957	54,01	9.688	11,38
Nordeste		310.159	118.455	38,19	80.702	26,01
Sudeste		1.148.004	127.991	11,14	114.716	9,99
Sul		419.133	71.960	17,16	55.543	13,25
Centro-Oeste		163.585	44.277	27,06	14.285	8,73

Fonte : MEC/INEP/SEEC

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12% , comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%).

É importante observar que o crescimento do setor público se deveu, nos últimos anos, à ampliação do atendimento nas redes estaduais, como se verifica na Tabela 8. A contribuição estadual para a educação superior tem sido importante, mas não deve ocorrer em detrimento da expansão com qualidade do ensino médio. Para um desenvolvimento equilibrado e nos marcos do regime de colaboração, os recursos destinados pelos Estados à educação superior devem ser adicionais aos 25% da receita de impostos vinculada à manutenção e desenvolvimento da educação básica. Observe-se, ainda que, entre 1988 e 1998, verificou-se ampliação expressiva das matrículas em estabelecimentos municipais, com crescimento de 5,8% ao ano, ao passo que as estaduais e particulares, apresentam crescimento de 4,4% e, as federais de 2,9%.

Ainda que em termos do contingente, a participação das municipais seja pouco expressiva – a participação das municipais correspondia a menos de 6% do total das matrículas -, esta tendência de ampliação das municipais contraria o disposto na Emenda Constitucional nº 14, de 1996, onde o sistema municipal de ensino deve atender prioritariamente à educação infantil e ao ensino fundamental. (Tabela 10).

Tabela 10 - Índice de Crescimento da Matrícula por Dependência Administrativa Brasil
1988-1998

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1988	100,0	100,0	100,0	100,0
1989	99,2	101,6	98,2	101,8
1990	97,2	101,9	98,1	104,7
1991	100,7	106,1	108,5	104,5
1992	102,5	110,2	122,0	98,7
1993	108,4	113,5	120,6	102,5
1994	114,4	121,6	123,7	105,7
1995	115,6	125,4	122,2	115,4
1996	122,4	127,5	134,6	123,4
1997	124,5	133,0	142,8	129,2
1998	128,6	144,1	157,8	143,9

Crescimento médio Anual
2,9 4,4 5,8 4,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC

À União atribui-se historicamente o papel de atuar na educação superior, função prevista na Carta Magna. As instituições públicas deste nível de ensino não podem prescindir do apoio do Estado. As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação *stricto sensu*, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Além disso, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente.

Há que se pensar, evidentemente, em racionalização de gastos e diversificação do sistema, mantendo o papel do setor público.

Há uma grande controvérsia acerca do gasto por aluno no nível superior, que reflete uma acirrada disputa de concepções. Há uma variação de 5 a 11 mil reais como gasto anual por aluno, dependendo da metodologia adotada e da visão do analista. Parte dos estudos acerca do tema divide simplesmente todo o orçamento da universidade pelo número de alunos. Desta forma são embutidos no custo da graduação os consideráveis gastos com pesquisa – o que não se admite, por exemplo, na França. Muitos estudiosos brasileiros também contestam esta posição, uma vez que não se pode confundir a função-"ensino" com as funções "pesquisa" e "extensão". Alguns autores desconsideram ainda os elevados gastos com os hospitais universitários e as aposentadorias. (Tabela 11).

Tabela 11 - IFES – Participação das Despesas com Aposentadorias e Pensões no Total de Despesas com Pessoal e Encargos Sociais

R\$ 1,00

Exercício Pessoal e Encargos Aposentadorias e Pensões % (B/A)

1995 2.970.957.348 859.609.496 28,9

1996 4.981.168.224 1.470.679.381 29,5

1997 4.973.428.714 1.499.419.168 30,1

1998 4.907.154.735 1.578.478.032 32,2

Fonte :SIAFI/TCU – valores constantes de 1998, deflacionando-se com base no IGPDI/

FGV, exclusive os Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFETs

Não cabe ao Plano Nacional de Educação tomar partido nesta disputa. Recomenda-se que a comunidade acadêmica procure critérios consensuais de avaliação. Entretanto, no que se refere à questão dos inativos, entende-se que devem ser custeados pela União, mas desligados do orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

O Tribunal de Contas da União ressalta que, além de significativo, o percentual relativo às aposentadorias é crescente ao longo do período e que o verdadeiro significado dessa despesa é mais perceptível quando comparada com outras despesas das IFES como os gastos com Outros Custeios e Capital-OCC: o que é gasto com o pagamento dos inativos e pensionistas é equivalente ao montante gasto com todas as demais despesas das IFES que não se referem a pessoal, incluindo manutenção em geral, investimentos, inversões financeiras, etc. (Tabela 12)

Tabela 12 - IFES – Relação entre Despesas com Aposentadorias e Pensões e com

Outros Custeios e Capital

Exercício Aposentadorias e Pensões Outros Custeios e Capital

R\$ 1,00 % (apos. + occ

)

R\$ 1,00 % (apos. + occ)

1995 859.609.496 49,0 849.592.914 51,0

1996 1.470.679.381 50,3 1.452.937.403 49,7

1997 1.499.419.168 51,3 1.421.472.930 48,7

1998 1.578.478.032 53,8 1.354.278.172 46,2

Fonte : Tribunal de Contas da União – valores constantes de 1998

Verifica-se, portanto que o percentual de recursos destinados à manutenção e investimento nas IFES decresce na mesma proporção em que aumentam os gastos com inativos e pensionistas. É importante observar, ainda o comportamento das despesas com investimentos e inversões financeiras. (Tabela 13).

Tabela 13 - IFES - Despesas com Investimentos e Inversões Financeiras

Exercício Total Índice de Gasto (%) Em Relação a

1995

1995 260.891.319 100,0 0,0

1996 172.984.623 66,3 - 33,7

1997 168.287.637 64,5 - 35,5

1998 86.552.016 33,2 - 66,8

Fonte : Tribunal de Contas da União - valores constantes de 1998, exclusive os CEFETs

Dessa forma, ao contrário das despesas totais das IFES, que, após um salto em 1996, passaram a apresentar relativa estabilidade, as despesas com investimento apresentam declínio.

Como estratégia de diversificação, há que se pensar na expansão do pós-secundário, isto é, na formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais. A própria modulação do ensino universitário, com diploma intermediário, como foi estabelecido na França, permitiria uma expansão substancial do atendimento nas atuais instituições de educação superior, sem custo adicional excessivo.

4.2 Diretrizes

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. A importância que neste plano se deve dar às Instituições de Ensino Superior (IES), mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a constatação de que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais.

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor.

O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. Por esse motivo, estas instituições devem ter estreita articulação com as instituições de ciência e tecnologia – como aliás está indicado na LDB (art. 86). No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de *relevância*, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, *qualidade* e *cooperação internacional*. As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos.

A diretriz básica para o bom desempenho desse segmento é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Carta Magna: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

A Constituição Federal preceitua que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado.

Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total. Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um pólo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país.

Deve-se ressaltar, também, que as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão, devendo exercer inclusive prerrogativas da autonomia. É o caso dos centros universitários.

Ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que tem direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. Esta providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos. É igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior.

Historicamente, o desenho federativo brasileiro reservou à União o papel de atuar na educação superior. Esta é sua função precípua e que deve atrair a maior parcela dos recursos de sua receita vinculada. É importante garantir um financiamento estável às universidades públicas, a partir de uma matriz que considere suas funções constitucionais.

Ressalte-se que à educação superior está reservado, também, o papel de fundamentar e divulgar os conhecimentos ministrados nos outros níveis de ensino, assim como preparar seus professores. Assim, não só por parte da universidade, mas também das outras instituições de educação superior deve haver não só uma estreita articulação entre este nível de ensino e os demais como também um compromisso com o conjunto do sistema educacional brasileiro.

Finalmente, é necessário rever e ampliar, em colaboração com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, a política de incentivo à pós-graduação e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades.

4.3 *Objetivos e Metas 4*

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos**
2. Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior.**
3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País*
4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.**
5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.**
6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.*
7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.*
8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.*

9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.**
10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.**
11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.*
12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.
13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.**
14. A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infra-estrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.*
15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.**
16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.**
17. Promover levantamentos periódicos do êxodo de pesquisadores brasileiros formados, para outros países, investigar suas causas, desenvolver ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países.**
18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.**
19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.**
20. Implantar planos de capacitação dos servidores técnico-administrativos das instituições públicas de educação superior, sendo de competência da IES definir a forma de utilização dos recursos previstos para esta finalidade.**
21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.
23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

4.4 - Financiamento e Gestão da Educação Superior

24. Assegurar, na esfera federal, através de legislação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, por, pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais.*
25. Estabelecer um sistema de financiamento para o setor público, que considere, na distribuição de recursos para cada instituição, além da pesquisa, o número de alunos atendidos, resguardada a qualidade dessa oferta.**
26. Ampliar o programa de crédito educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais, e, tanto quanto possível, das próprias instituições beneficiadas, de modo a atender a, no mínimo, 30% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda.**
27. Oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias sem fins lucrativos, preferencialmente aquelas situadas em localidades não atendidas pelo Poder Público, levando em consideração a avaliação do custo e a qualidade do ensino oferecido.
28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.**
29. Ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica, através das agências federais e fundações estaduais de amparo à pesquisa e da colaboração com as empresas públicas e privadas, de forma a *triplicar*, em dez anos, os recursos atualmente destinados a esta finalidade.**
30. Utilizar parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa.**
31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos.*
32. Estimular a inclusão de representantes da sociedade civil organizada nos Conselhos Universitários.**
33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.**

34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.**

35. Observar, no que diz respeito à educação superior, as metas estabelecidas nos capítulos referentes à educação a distância, formação de professores, educação indígena, educação especial e educação de jovens e adultos.

III – MODALIDADES DE ENSINO

5. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

5.1 Diagnóstico

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a essa questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o País: atinge 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola.

Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no País. Cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está localizada no Nordeste.(Tabela 14).

Tabela 14 - Taxas de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos de idade ou mais –
Brasil e Regiões - 1996

Brasil 14,7 %

Região Norte urbana * 11,6 %

Região Nordeste 28,7 %

Região Sudeste 8,7 %

Região Sul 8,9 %

Região Centro-Oeste 11,6 %

Fonte : Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- 1996.Rio de Janeiro. IBGE, v. 18, 1998.

*Exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Uma concepção ampliada de alfabetização, abrangendo a formação equivalente às oito séries do ensino fundamental, aumenta a população a ser atingida, pois, como se verifica na Tabela 15, é muito elevado o número de jovens e adultos que não lograram completar a escolaridade obrigatória.

Tabela 15 - Escolarização da População - 1996

Grupos de Classes de Anos de Estudo (%)

idades

Sem

Instrução

e menos

de 1 ano

1 a 3

anos

4 anos 5 a 7

anos

8

anos

8 a 11

anos

12

anos

e

mais

Não

determinados

Total 13,61 21,55 16,84 18,32 8,25 14,68 5,88 0,87

10 a 14 anos 10,11 42,99 18,66 26,37 0,85 0,07 0,00 0,96

15 a 19 anos 5,36 16,29 12,75 32,15 12,46 19,20 0,76 1,03

20 a 24 anos 5,75 14,37 13,05 22,73 10,80 25,70 6,81 0,79

25 a 29 anos 7,03 14,86 14,80 19,87 11,18 23,10 8,44 0,71

30 a 39 anos 9,10 16,61 17,59 15,39 10,29 19,87 10,08 1,08

40 a 49 anos 15,46 20,61 19,85 11,20 8,72 13,51 10,-4 0,60

50 a 59 anos 25,53 24,17 20,59 8,00 6,32 8,34 6,53 0,51

60 anos ou

mais

40,99 22,01 17,81 5,84 4,35 5,10 3,41 0,47
 Idade ignorada 22,81 20,08 11,14 11,36 5,27 8,50 3,02 17,83
 Fonte: IBGE. Contagem da População de 1996.

Embora o analfabetismo esteja concentrado nas faixas etárias mais avançadas (Tabela 16) e as taxas tenham se reduzido, passando de 20,1% da população, em 1991, para 15,6 % em 1995, há também uma redução insuficiente do analfabetismo ao longo do tempo. As gerações antigas não podem ser consideradas como as únicas responsáveis pelas taxas atuais, pois pessoas entre quinze e trinta anos em 1997 somavam cerca de 21,4 % do analfabetismo total. O problema não se resume a uma questão demográfica. Como há reposição do estoque de analfabetos, além do fenômeno da regressão, é de se esperar que apenas a dinâmica demográfica seja insuficiente para promover a redução em níveis razoáveis nos próximos anos. Por isso, para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações.

Tabela 16 - População de 15 anos ou mais de idade por situação de alfabetização – 1997 (*)

Sexo e População de 15 anos ou mais por Grupos de Idade

Localização

do Domicílio Total 15 a 19

anos

20 a 24

anos

25 a 29

anos

30 a 39

anos

40 a 49

anos

50 anos ou

mais

Total 108.025.650 16.580.383 13.454.058 12.303.375 23.245.389 17.601.643 24.840.802

Não

Alfabetizada

15.883.372 941.773 960.560 1.058.705 2.382.562 2.683.390 7.856.382

Analfabetismo

%

14,07 5,7 7,1 8,6 10,2 15,2 31,6

Homens 52.043.984 8.312.899 6.667.807 5.955.295 11.197.194 8.421.656 11.489.133

Não

Alfabetizada

7.608.924 637.555 599.186 623.931 1.255.761 1.227.800 3.264.691

Analfabetismo

%

14,6 7,7 9,0 10,5 11,2 14,6 28,4

Mulheres 55.981.666 8.267.484 6.786.251 6.348.080 12.048.195 9.179.987 13.351.669

Não

Alfabetizada

8.274.448 304.218 361.374 434.774 1.126.801 1.455.590 4.591.691

Analfabetis- 14,8 3,7 5,3 6,8 9,4 15,9 34,4

mo %

Urbana 87.675.076 13.159.144 10.953.391 10.083.779 19.214.275 14.537.968 19.726.519

Não

Alfabetizada

9.365.517 442.562 490.730 542.744 1.318.435 1.564.595 5.006.451

Analfabetismo

%

10,7 3,4 4,5 5,4 6,9 10,8 25,4

Rural 20.350.574 3.421.239 2.500.667 2.219.596 4.031.114 3.063.675 5.114.283

Não

Alfabetizada

6.517.855 499.211 469.830 515.961 1.064.127 1.118.795 2.849.931

Analfabetismo

%

32,0 14,6 18,8 23,2 26,4 36,5 55,7

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991/PNAD 1995/1996/1997

* Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Como se infere da Tabela 15, não se verificam, tomado este indicador, distorções significativas em função do gênero, estando inclusive as mulheres melhor posicionadas nos grupos etários abaixo de 40 anos. Tomando-se o corte regional, as mulheres

têm, em todas as regiões, uma maior média de anos de estudo. Entretanto, quando o fator verificado é a etnia, nota-se uma distorção, a indicar a necessidade de políticas focalizadas. (Tabela 17)

Tabela 17 - Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade por sexo e cor – 1996

Média de anos de estudo

Brasil

Total Homens Mulheres Branca Preta e Parda

Total 5,3 5,2 5,4 6,2 4,2

Região Norte Urbana 5,2 4,9 5,4 6,3 4,7

Região Nordeste 3,9 3,6 4,2 4,8 3,5

Região Sudeste 6,0 6,0 6,0 6,6 4,9

Região Sul 5,8 5,8 5,8 6,0 4,3

Região Centro-Oeste 5,5 5,2 5,5 6,3 4,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1996, (CD-ROM).

5.2 Diretrizes

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com a Carta Magna (art. 208, I), a modalidade de ensino "educação de jovens e adultos", no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo (CF, art. 208, § 1º). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.

As experiências bem sucedidas de concessão de incentivos financeiros, como bolsas de estudo, devem ser consideradas pelos sistemas de ensino responsáveis pela educação de jovens e adultos. Sempre que possível, esta política deve ser integrada àquelas dirigidas às crianças, como as que associam educação e renda mínima. Assim, dar-se-á atendimento integral à família. Para atender a essa clientela, numerosa e heterogênea no que se refere a interesses e competências adquiridas na prática social, há que se diversificar os programas. Neste sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática. É necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente.

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho.

Também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, ou à procura de emprego, ou ainda – sobretudo as mulheres – envolvidos com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres, cuja escolarização têm, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de "novos analfabetos".

Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros, tanto no que diz respeito às regiões político-administrativas, como no que se refere ao corte urbano/rural. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural.

Cabe, por fim, considerar que o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio.

Uma tarefa dessa envergadura necessita da garantia e programação de recursos necessários. Esta questão é abordada no capítulo referente ao financiamento e gestão. Embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar o problema dos déficits educacionais, é importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros, meios de comunicação de massa e organizações da sociedade civil em geral devem ser agentes dessa ampla mobilização. Dada a importância de criar oportunidades de convivência com um ambiente cultural enriquecedor, há que se buscar parcerias com os equipamentos culturais públicos, tais como museus e bibliotecas e privados, como cinemas e teatros.

Assim, as metas que se seguem, imprescindíveis à construção da cidadania no País, requerem um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada.

5.3 *Objetivos e Metas*

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.**
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.**
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.**
4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.**
5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.*
6. Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo.**
7. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.**
8. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos.**
9. Instar Estados e Municípios a procederem um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art. 5º, §1º da LDB, da população analfabeta, por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho, visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.**
10. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.
11. Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.
12. Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.*
13. Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.**
14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.**
15. Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.**
17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.**
18. Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior.**
19. Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.
20. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.
21. Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc) para verificar o grau de escolarização da população.**
22. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos.**
23. Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.
24. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.
25. Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.
26. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.

6. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

6.1 *Diagnóstico*

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral.

O País já conta com inúmeras redes de televisão e rádio educativas no setor público. Paralelamente, há que se considerar a contribuição do setor privado, que tem produzido programas educativos de boa qualidade, especialmente para a televisão. Há, portanto, inúmeras iniciativas neste setor.

Ainda são incipientes, no entanto, aquelas que concretizam um trabalho em regime de cooperação, capaz de elevar a qualidade e aumentar o número de programas produzidos e apresentados. O sistema também se ressentia da falta de uma rede informatizada que permita o acesso generalizado aos programas existentes. Entretanto a regulamentação constante na Lei de Diretrizes e Bases é o reconhecimento da construção de um novo paradigma da educação a distância.

À União cabe o credenciamento das instituições autorizadas a oferecer cursos de educação a distância, assim como o estabelecimento dos requisitos para a realização de exames e o registro de diplomas (art. 87, §§ 1º e 2º); são de responsabilidade dos sistemas de ensino as normas para produção, controle e avaliação dos programas, assim como a autorização para sua implementação (art. 87, § 3º).

Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais.

As possibilidades da educação a distância são particularmente relevantes quando analisamos o crescimento dos índices de conclusão do ensino fundamental e médio. Cursos a distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados.

O Ministério da Educação, nesse setor, tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino. A TV Escola e o fornecimento, aos estabelecimentos escolares, do equipamento tecnológico necessário constituem importantes iniciativas. Além disso, a TV Escola deverá revelar-se um instrumento importante para orientar os sistemas de ensino quanto à adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares. Estão também em fase inicial os treinamentos que orientam os professores a utilizar sistematicamente a televisão, o vídeo, o rádio e o computador como instrumentos pedagógicos de grande importância. O Ministério da Educação, a União e os Estados são parceiros necessários para o desenvolvimento da informática nas escolas de ensino fundamental e médio.

6.2 Diretrizes

Ao estabelecer que o Poder Público incentivará o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu uma abertura de grande alcance para a política educacional. É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia.

O material escrito, parte integrante e essencial para a eficácia desta modalidade de educação, deverá apresentar a mesma qualidade dos materiais audiovisuais. No conjunto da oferta de programas para formação a distância, há certamente que permitir-se a multiplicação de iniciativas. Os programas educativos e culturais devem ser incentivados dentro do espírito geral da liberdade de imprensa, consagrada pela Constituição Federal, embora sujeitos a padrões de qualidade que precisam ser objeto de preocupação não só dos órgãos governamentais, mas também dos próprios produtores, por meio de um sistema de auto-regulamentação. Quando se trata, entretanto, de cursos regulares, que dêem direito a certificados ou diplomas, a regulamentação e o controle de qualidade por parte do Poder Público são indispensáveis e devem ser rigorosos.

Há, portanto, que distinguiam-se claramente as políticas dirigidas para o incentivo de programas educativos em geral e aquelas formuladas para controlar e garantir a qualidade dos programas que levam à certificação ou diploma.

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.

As tecnologias utilizadas na educação a distância não podem, entretanto, ficar restritas a esta finalidade. Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos.

A televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as relações de comunicação e interação direta entre educador e educando.

Só será permitida a celebração de contratos onerosos para a retransmissão de programa de Educação à Distância com redes de televisão e de rádio quando não houver cobertura da Televisão e de Rádio Educativa, bem como a elaboração dos programas será realizada pelas Secretarias Estaduais, Municipais ou pelo Ministério da Educação.

6.3 Objetivos e Metas 6

1. A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância.
2. Estabelecer, dentro de 2 anos, em cooperação da União com os Estados e Municípios, padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância.*
3. Utilizar os canais educativos televisivos e radiofônicos, assim como redes telemáticas de educação, para a disseminação de programas culturais e educativos, assegurando às escolas e à comunidade condições básicas de acesso a esses meios.**
4. Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País, pela ampliação da infra-estrutura tecnológica e pela

redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração.

5. Enviar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, proposta de regulamentação da reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, para transmissão de programas educativos pelos canais comerciais de rádio e televisão, inclusive em horários nobres.*

6. Fortalecer e apoiar o Sistema Nacional de Rádio e Televisão Educativa, comprometendo-o a desenvolver programas que atendam as metas propostas neste capítulo.

7. Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais.*

8. Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural.

9. Promover, em parceria com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância.**

10. Promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio.**

11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.**

12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.**

13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.**

14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.**

15. Assegurar às escolas públicas, de nível fundamental e médio, o acesso universal à televisão educativa e a outras redes de programação educativo-cultural, com o fornecimento do equipamento correspondente, promovendo sua integração no projeto pedagógico da escola.*

16. Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional.**

17. Instalar, em dez anos, 2.000 núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos.**

18. Instalar, em cinco anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à internet.*

19. Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação.**

20. Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação.**

21. Equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos de qualidade.**

22. Observar, no que diz respeito à educação a distância e às novas tecnologias educacionais, as metas pertinentes incluídas nos capítulos referentes à educação infantil, à formação de professores, à educação de jovens e adultos, à educação indígena e à educação especial.

7. EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

7.1 Diagnóstico

Não há informações precisas, no Brasil, sobre a oferta de formação para o trabalho, justamente porque ela é muito heterogênea. Além das redes federais e estaduais de escolas técnicas, existem os programas do Ministério do Trabalho, das secretarias estaduais e municipais do trabalho e dos sistemas nacionais de aprendizagem, assim como um certo número, que se imagina muito grande, de cursos particulares de curta duração, inclusive de educação a distância, além de treinamento em serviço de cursos técnicos oferecidos pelas empresas para seus funcionários.

O primeiro Censo da Educação Profissional, iniciado pelo Ministério da Educação em 1999, fornecerá dados abrangentes sobre os cursos básicos, técnicos e tecnológicos oferecidos pelas escolas técnicas federais, estaduais, municipais e pelos estabelecimentos do chamado Sistema S (SESI, SENAI, SENAC, SESC e outros), até aqueles ministrados por instituições empresariais, sindicais, comunitárias e filantrópicas.

A heterogeneidade e a diversidade são elementos positivos, pois permitem atender a uma demanda muito variada. Mas há fatores preocupantes. O principal deles é que a oferta é pequena: embora, de acordo com as estimativas mais recentes, já atinja, cerca de cinco milhões de trabalhadores, está longe de atingir a população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar.

Associada a esse fato está a limitação de vagas nos estabelecimentos públicos, especialmente na rede das 152 escolas federais de nível técnico e tecnológico, que aliam a formação geral de nível médio à formação profissional.

O maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional. Além disso, em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam.

Afora estas redes específicas – a federal e outras poucas estaduais vocacionadas para a educação profissional – as demais escolas que oferecem educação profissional padecem de problemas de toda ordem.

No sistema escolar, a matrícula em 1996 expressa que, em cada dez concluintes do ensino médio, 4,3 haviam cursado alguma habilitação profissional. Destes, 3,2 eram concluintes egressos das habilitações de Magistério e Técnico em Contabilidade – um conjunto três vezes maior que a soma de todas as outras nove habilitações listadas pela estatística.

Tabela 18 – Habilitações de nível médio com maior número de concluintes - 1988 e 1996

Concluintes	1988 %	1996 %	Crescimento
1988 - 1996			
Magistério 1º grau	127.023	20,1	193.024 16,6 52,0
Técnico Contabilidade	113.548	18,0	174.186 15,0 53,4
Administração	24.165	3,8	32.001 2,7 32,4
Proc. de Dados	14.881	2,4	31.293 2,7 110,3
Auxiliar de Contabilidade	3.739	0,6	15.394 1,3 311,7
Magistério – Est. Adicionais	12.249	1,9	9.443 0,8 -22,9
Eletrônica	7.349	1,2	9.056 0,8 23,2
Agropecuária	7.959	1,3	8.768 0,8 10,2
Mecânica	5.789	0,9	8.451 0,7 46,0
Secretariado	8.811	1,4	8.389 0,7 -4,8
Total	325.513	51,6	490.005 42,1 50,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Funcionando em escolas onde há carências e improvisações generalizadas, a Educação Profissional tem reafirmado a dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante. Embora não existam estatísticas detalhadas a respeito, sabe-se que a maioria das habilitações de baixo custo e prestígio encontra-se em instituições noturnas estaduais ou municipais. Em apenas 15% delas há bibliotecas, menos de 5% oferecem ambiente adequado para estudo das ciências e nem 2% possuem laboratório de informática – indicadores da baixa qualidade do ensino que oferecem às camadas mais desassistidas da população.

Há muito, o País selou a educação profissional de qualquer nível, mas sobretudo o médio, como forma de separar aqueles que não se destinariam às melhores posições na sociedade. Um cenário que as diretrizes da educação profissional propostas neste plano buscam superar, ao prever que o cidadão brasileiro deve galgar – com apoio do Poder Público – níveis altos de escolarização, até porque estudos têm demonstrado que o aumento de um ano na média educacional da população economicamente ativa determina um incremento de 5,5 % do PIB (Produto Interno Bruto). Nesse contexto, a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se como essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado.

7.2 Diretrizes

Há um consenso nacional: a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular. Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador.

Por isso mesmo, estão sendo implantadas novas diretrizes no sistema público de educação profissional, associadas à reforma do ensino médio. Prevê-se que a educação profissional, sob o ponto de vista operacional, seja estruturada nos níveis básico – independente do nível de escolarização do aluno, técnico ? complementar ao ensino médio e tecnológico ? superior de graduação ou de pós-graduação.

Prevê-se, ainda, a integração desses dois tipos de formação: a formal, adquirida em instituições especializadas, e a não-formal, adquirida por meios diversos, inclusive no trabalho. Estabelece para isso um sistema flexível de reconhecimento de créditos obtidos em qualquer uma das modalidades e certifica competências adquiridas por meios não formais de educação profissional. É importante também considerar que a oferta de educação profissional é responsabilidade igualmente compartilhada entre o setor educacional, o Ministério do Trabalho, secretarias do trabalho, serviços sociais do comércio, da agricultura e da indústria e os sistemas nacionais de aprendizagem. Os recursos provêm, portanto, de múltiplas fontes. É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos. A política de educação profissional é, portanto, tarefa que exige a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil.

As metas do Plano Nacional de Educação estão voltadas para a implantação de uma nova educação profissional no País e para a integração das iniciativas. Têm como objetivo central generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador rural.

7.3 *Objetivos e Metas*

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho.*
2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo.
3. Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.**
4. Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.**
5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.**
6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.**
7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.*
8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional.**
9. Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.*
10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.**
11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.*
12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.*
13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.*
14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda.
15. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação tecnológica e formação profissional.

8. EDUCAÇÃO ESPECIAL

8.1 *Diagnóstico*

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. Diante dessa política, como está a educação especial brasileira?

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade.

A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento" (Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP).

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação

especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%).

Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais. Como os estabelecimentos são de diferentes tamanhos, as matrículas apresentam alguma variação nessa distribuição: 53,1% são da iniciativa privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais e 0,3%, federais. Nota-se que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área. Segundo dados de 1998, apenas 14% desses estabelecimentos possuíam instalação sanitária para alunos com necessidades especiais, que atendiam a 31% das matrículas. A região Norte é a menos servida nesse particular, pois o percentual dos estabelecimentos com aquele requisito baixa para 6%. Os dados não informam sobre outras facilidades como rampas e corrimãos... A eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação. Outro elemento fundamental é o material didático-pedagógico adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos.

Inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades podem ser constatadas em muitos centros de atendimento a essa clientela. Em relação à qualificação dos profissionais de magistério, a situação é bastante boa: apenas 3,2% dos professores (melhor dito, das funções docentes), em 1998, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima. Eram formados em nível médio 51% e, em nível superior, 45,7%. Os sistemas de ensino costumam oferecer cursos de preparação para os professores que atuam em escolas especiais, por isso 73% deles fizeram curso específico. Mas, considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais.

Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial.

O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como "outros" 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular está muito à frente na educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio (52 e 49%, respectivamente), mas o municipal vem crescendo sensivelmente no atendimento em nível fundamental.

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- . integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- . ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- . melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- . expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.

8.2 Diretrizes

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola

integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País.

A União tem um papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial. O apoio da União é mais urgente e será mais necessário onde se verificam os maiores déficits de atendimento.

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. Na hipótese de não ser possível o atendimento durante a educação infantil, há que se detectarem as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental. Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento.

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. É medida racional que se evite a duplicação de recursos através da articulação daqueles setores desde a fase de diagnóstico de déficits sensoriais até as terapias específicas. Para a população de baixa renda, há ainda necessidade de ampliar, com a colaboração dos Ministérios da Saúde e da Previdência, órgãos oficiais e entidades não-governamentais de assistência social, os atuais programas para oferecimento de órteses e próteses de diferentes tipos. O Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (Lei n.9.533/97) estendido a essa clientela, pode ser um importante meio de garantir-lhe o acesso e à frequência à escola.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado.

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela.

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais. Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Considerando que o aluno especial pode ser também da escola regular, os recursos devem, também, estar previstos no ensino fundamental. Entretanto, tendo em vista as especificidades dessa modalidade de educação e a necessidade de promover a ampliação do atendimento, recomenda-se reservar-lhe uma parcela equivalente a 5 ou 6% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

8.3 *Objetivos e Metas*

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches. **
2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TVEscola e outros programas de educação a distância.
3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.
4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.

5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.
6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento. **
7. Ampliar, até o final da década, o número desses centros, de sorte que as diferentes regiões de cada Estado contem com seus serviços.
8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão subnormal do ensino fundamental. **
9. Estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou intermunicipais para tornar disponíveis aos alunos cegos e aos de visão sub-normal livros de literatura falados, em braille e em caracteres ampliados.
10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos. **
11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. **
12. Em coerência com as metas n°s 2, 3 e 4, da educação infantil e metas n°s 4.d, 5 e 6, do ensino fundamental:
 - a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais; **
 - b) a partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infraestrutura para atendimento dos alunos especiais;
 - c) adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões.
13. Definir, em conjunto com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente, sua observância. **
14. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento. **
15. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção. **
16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.
17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino. **
18. Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.
19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais. **
20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós - graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. **
21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. **
22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem. **
23. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas n°s 6, 9, 11, 14, 17 e 18. **
24. No prazo de três anos a contar da vigência deste plano, organizar e pôr em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil.
25. Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais. *
26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.
27. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

28. Observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão.

9. EDUCAÇÃO INDÍGENA

9.1 *Diagnóstico*

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.

Só em anos recentes esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto com comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão desses grupos, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao seu projeto de futuro.

O abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção, está integrado nas mudanças e inovações garantidas pelo atual texto constitucional e fundamenta-se no reconhecimento da extraordinária capacidade de sobrevivência e mesmo de recuperação demográfica, como se verifica hoje, após séculos de práticas genocidas. As pesquisas mais recentes indicam que existem hoje entre 280.000 e 329.000 índios em terras indígenas, constituindo cerca de 210 grupos distintos. Não há informações sobre os índios urbanizados, e muitos deles preservam suas línguas e tradições.

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade tornam particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada. Por isso

mesmo, é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território.

Em que pese a boa vontade de setores de órgãos governamentais, o quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas.

Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. Há também a necessidade de regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências bem sucedidas em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étno-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena.

9.2 *Diretrizes*

A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A coordenação das ações escolares de educação indígena está, hoje, sob responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos Estados e Municípios, a sua execução.

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das

línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

9.3 *Objetivos e Metas*

1. Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.**
2. Universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.**
3. Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas.**
4. Ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno.**
5. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas.**
6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada.**
7. Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas assim como a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas.**
8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.
9. Estabelecer, dentro de um ano, padrões mínimos mais flexíveis de infra-estrutura escolar para esses estabelecimentos, que garantam a adaptação às condições climáticas da região e, sempre que possível, as técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e concepções do espaço próprias de cada comunidade indígena, além de condições sanitárias e de higiene.**
10. Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.**
11. Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, de forma a contemplar a especificidade da educação indígena, quer em termos do contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas.**
12. Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas.*
13. Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores.**
14. Implantar, dentro de um ano, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares e universalizar, em cinco anos, a aplicação pelas escolas indígenas na formulação do seu projeto pedagógico.*
15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.
16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.**
17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.
18. Criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.
19. Implantar, dentro de um ano, cursos de educação profissional, especialmente nas regiões agrárias, visando à auto-sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada.
20. Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio.**
21. Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

10. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

10.1 Diagnóstico

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- . a formação profissional inicial;
- . as condições de trabalho, salário e carreira;
- . a formação continuada.

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras de qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto. Em coerência com esse diagnóstico, o Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, quer no tocante aos espaços físicos, à infraestrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológicos, etc., quer no que diz respeito à formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, quer, ainda, quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio.

As funções docentes em educação básica, em todas as modalidades de ensino, passam de 2 milhões. O número de professores é menor, considerando que o mesmo docente pode estar atuando em mais de um nível e/ou modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento, sendo, nesse caso, contado mais de uma vez. As funções docentes estão assim distribuídas, segundo os dados de 1998 (MEC/INEP/SEEC):

Educação infantil: 219.593

Classes de alfabetização: 46.126

Ensino fundamental: 1.439.064

Ensino médio: 365.874

Educação especial: 37.356

Educação de jovens e adultos: 103.051

A análise da distribuição das funções docentes por nível de formação e níveis escolares em que atuam somente pode ser feita sobre os dados de 1996, os últimos publicados pelo MEC/INEP/SEEC, conforme se vê a seguir:

Tabela 19 - Funções Docentes - distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam – 1998

Níveis e modalidades de atuação

Nível de

formação

Total de

funções Pré-Esc e

Alfabetiz.

1ª à 4ª

séries

5ª à 8ª

séries

ensino

médio

educação

especial

jovens

e

adultos

Ens.Fund.

Incompl.

65.968 20.581 44.335 712 18 322 567

Ens.Fund.

Completo

80.119 22.043 50.641 5.913 675 847 1.462

Ens.

Médio

Completo

916.791 174.948 531.256 153.258 38.250 19.079 32.150

Ens. Sup.

Completo

1.066.396 48.147 172.715 501.625 326.801 17.108 68.872

Total 2.129.274 265.719 798.947 661.508 365.744 37.356 103.051

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística 1996. Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Se uma função docente corresponder a um professor, depreender-se-ia dessa Tabela a seguinte necessidade de qualificação:

Para a *educação infantil*: 29.458 professores que atuam na pré-escola precisam fazer o curso de nível médio, modalidade normal, para atingirem a qualificação mínima permitida. Quanto aos da creche, não há dados. Um levantamento urgente se faz necessário, para dimensionar a demanda e definir a estratégia e os recursos requeridos.

Quanto às *classes de alfabetização*: como serão desfeitas, conforme as diretrizes e metas deste plano, não se trata de qualificar os professores para nelas permanecerem, mas para atuarem no ensino fundamental. São 13.166 professores que possuem formação apenas de ensino fundamental e que deverão cursar pelo menos o ensino médio, modalidade normal.

Para as *4 primeiras séries do ensino fundamental*: 94.976 precisam obter diploma de nível médio, modalidade normal. Considerando o grande aumento do número de matrículas nesse nível de ensino, entre 1996 e 1999, é de supor que a quantidade de professores nessa situação seja bem maior, principalmente se houve admissões sem a qualificação mínima exigida.

Para as *4 últimas séries do ensino fundamental*: 159.883 carecem de formação de nível superior, com licenciatura plena. Para o *ensino médio*: 44.486 necessitam de formação superior. Chega-se ao número de 58.000, em 1997, calculando-se a partir dos dados disponíveis sobre o percentual dos que atuam nesse nível com curso superior.

As necessidades de qualificação para a *educação especial* e para a *educação de jovens e adultos* são pequenas no que se refere ao nível de formação pois, em ambas as modalidades, 97% dos professores têm nível médio ou superior. A questão principal, nesses dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa.

Esta exigência, aliás, se aplica também na formação para o magistério na educação infantil, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio. As características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias carregam modos diversos de encarar os objetos de conhecimento e de aprender. Daí por que não basta ser formado num determinado nível de ensino; é preciso adquirir o conhecimento da especificidade do processo de construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias.

É fundamental que os dados sobre necessidades de qualificação sejam desagregados por Estado, o que deverá ser feito nos planos estaduais, a fim de dimensionar o esforço que em cada um deles deverá ser feito para alcançar o patamar mínimo de formação exigido. Os dados acima apontam somente para a necessidade atual, isto é, para que o magistério brasileiro que está atuando nos sistemas de ensino possua o nível de formação mínimo estabelecido pela lei. Considerando que este plano fixa metas de expansão e de melhoria da qualidade do ensino, as necessidades de formação crescerão na mesma proporção daquelas metas.

No campo da remuneração, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério está fazendo uma extraordinária mudança naqueles Estados e Municípios onde o professor recebia salários muito baixos, inferiores ao salário mínimo. Devem ser aplicados, obrigatoriamente, pelo menos 60% dos recursos do FUNDEF na remuneração do pessoal de magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público (Lei 9.429/96, art. 7o). Nos Estados e Municípios onde o salário já era mais alto do que o possibilitado pelo FUNDEF, não houve melhoria para os professores, antes, dificuldades adicionais para certos Municípios manter o padrão anterior de remuneração. A avaliação do FUNDEF vem apontando as falhas e sugerindo revisões com vistas a solucionar os problemas que vêm ocorrendo. Em alguns lugares, os professores de educação infantil, de jovens e adultos e de ensino médio, ficaram prejudicados. Se os 10% dos mínimos constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não postos no FUNDEF forem efetivamente destinados, nos Municípios, à educação infantil e, nos Estados, ao ensino médio, os problemas ficarão em parte minimizados.

Em cumprimento à Lei 9.424/96, estão sendo elaborados ou reformulados os planos de carreira do magistério. Tratando-se de um processo em curso, este plano reforça o propósito através de metas específicas, na expectativa de que isso constitua um importante passo e instrumento na valorização do magistério.

10.2 Diretrizes

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

* uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;

- * um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- * jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- * salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- * compromisso social e político do magistério.

Os quatro primeiros precisam ser supridos pelos sistemas de ensino. O quinto depende dos próprios professores: o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores.

Na *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. Quanto à remuneração, é indispensável que níveis mais elevados correspondam a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho. Este plano estabelece as seguintes diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais.

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições.

A educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. Por essa razão, a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos para o magistério. O ensino fundamental nas comunidades indígenas, segundo o preceito constitucional, deverá ser oferecido também nas suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, para o que será necessário formar professores dessas mesmas comunidades.

10.3 Objetivos e Metas¹⁰

1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.**
2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.
3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.

4. Implantar, no prazo de um ano, planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração.
5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.
6. Nos Municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.
7. A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
8. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.
9. Definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientar os processos de credenciamento das instituições formadoras, bem como a certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada dos professores.
10. Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.**
11. Nos concursos de provas e títulos para provimento dos cargos de professor para a educação indígena, incluir requisitos referentes às particularidades culturais, especialmente lingüísticas, dos grupos indígenas. **
12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares. **
13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior. **
14. Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino. **
15. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior. **
16. Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil. **
17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.
18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.**
19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam.
20. Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.
21. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira.
22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.
23. Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo. **
24. Desenvolver programas de pós -graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.
25. Identificar e mapear, nos sistemas de ensino, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico e administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de três anos a partir da vigência deste PNE, de programas de formação.
26. Criar, no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infra-estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e, a médio prazo, para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário.
27. Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.
28. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à formação de professores e valorização do magistério.

V - FINANCIAMENTO E GESTÃO

11.1 Diagnóstico

A fixação de um plano de metas exige uma definição de custos assim como a identificação dos recursos atualmente disponíveis e das estratégias para sua ampliação, seja por meio de uma gestão mais eficiente, seja por meio de criação de novas fontes, a partir da constatação da necessidade de maior investimento. Os percentuais constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino devem representar o ponto de partida para a formulação e implementação de metas educacionais. É preciso, entretanto, desfazer alguns enganos. Há uma imagem equivocada de que esta fonte representa valor elevado. A vinculação é realizada em relação às receitas resultantes de impostos, e não à totalidade dos recursos orçamentários. Os recursos de impostos não constituem sequer a totalidade dos recursos tributários (que incluem taxas e contribuições de melhoria). O imposto é espécie do gênero tributo. O orçamento fiscal da União de 1998, por exemplo, equivalia a 325,6 bilhões, sendo o orçamento da seguridade social da ordem de 105 bilhões. A receita vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino, no nível federal, não chegou a 4 bilhões, valor que sequer cobre os gastos com instituições de ensino superior (Tabela 20).

Tabela 20 - Ministério da Educação - Despesa por Fonte (R\$ milhões)

Fonte	1995 %	1996 %	1997 %	1998 %	1999 %
Recursos ordinários	0 0 0	977 10,1	478 4,4	1.138 10,26	
Manutenção e desenvolvimento do ensino - art 212, CF	3.489 38,5	4.788 52,3	3.360 34,9	3.831 35,8	3.826 34,5
Salário-Educação	370 4,1	486 5,3	613 6,4	619 5,7	738 6,7
Contrib. Social S/ Lucro das Pessoas.Jurídicas	271 3,0	259 2,8	39 0,4	161 1,5	529 4,8
Contrib. Social p/ Seguridade Social	356 3,9	787 8,6	1.099 11,4	0 0	694 6,3
Fundo de Estabilização Fiscal – FEF	3.388 37,4	1.632 17,8	2.440 25,3	3.733 34,7	2.152 19,4
Recursos Diretamente arrecadados	575 6,3	530 5,8	495 5,1	518 4,8	246 2,2
Recursos de Concessões e Permissões	0 0 0	0 0 0	496 4,5	0 0	
Outros	621 6,8	671 7,4	620 6,4	932 13,3	1.762 15,9
Total	9.070 100,0	9.153 100,0	9.643 100,0	10.768 100,0	11.085 100,0
Fonte : SIAFI/PRODASEN - Elaboração - COFF/CD					
1995 a 1998 - valores liquidados					
1999 - Lei Orçamentária					

Dada a natureza federativa do Estado brasileiro, a Constituição definiu uma divisão de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, estabelecendo ainda a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração. As Tabelas 21 e 22 mostram o retrato dos gastos com educação, somadas todas as esferas administrativas.

Tabela 21 - Gastos Diretos com Educação das Administrações Públicas – 1997

Natureza da Esfera de governo	despesa	União	Estados	Municípios
Todas as esferas consolidado				
Pessoal e encargos sociais	4.027.842.317	12.275.243.303	7.214.711.927	23.517.797.547
Transferência de Assistência e Previdência	2.413.067.152	2.983.201.731	913.985.248	6.310.254.129

Outras despesas
correntes
2.430.273.641 3.067.446.542 3.119.763.513 8.617.483.696
Investimentos 603.634.891 917.226.164 717.058.074 2.237.919.129
Inversões
financeiras
152.685.812 12.132.874 2.955.326 167.774.012
Total 9.627.503.814 19.256.250.613 11.968.474.085 40.851.228.512
Fonte : FECAMP – em valores históricos
Tabela 22 - Gastos Com Educação – Esferas Federativas - 1997
Ente federativo %
UNIÃO 23,6
ESTADOS 47,1
MUNICÍPIOS 29,3
Fonte: Fecamp

Em 1995, antes da aprovação da Emenda Constitucional nº 14, verificavam -se graves distorções. Por exemplo, no Maranhão, na reduzida rede estadual, o gasto médio por aluno era de 343 reais, ao passo que nas redes municipais, responsáveis pela maioria das matrículas o valor aplicado não passava de 88 reais. No extremo oposto, em São Paulo, onde o estado arcava com a maior parte das matrículas do ensino fundamental, o gasto correspondia a 336 reais, enquanto nas redes municipais equivalia a 1.165 reais. O conjunto dos Municípios do Maranhão e de Alagoas era responsável por dois terços das matrículas e recebia apenas um terço dos recursos. Assim, dois cidadãos do mesmo estado e do mesmo nível de ensino eram tratados de forma absolutamente distinta. Para corrigir esta situação foi concebido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que passou a ser conhecido como FUNDEF. Este é constituído por uma cesta de recursos equivalentes a 15% de alguns impostos do estado (FPE, ICMS, cota do IPI-Exp.) e dos Municípios (FPM, cota do ICMS, cota do IPI-Exp), além da compensação referente às perdas com a desoneração das exportações, decorrentes da Lei Complementar nº 87/96.

Os núcleos da proposta do FUNDEF são: o estabelecimento de um valor mínimo por aluno a ser despendido anualmente (fixado em 315 reais para os anos de 1998 e 1999); a redistribuição dos recursos do fundo, segundo o número de matrículas e a subvinculação de 60% de seu valor para o pagamento de profissionais do magistério em efetivo exercício. Se o fundo, no âmbito de determinado estado não atingir o valor mínimo, a União efetua a complementação. Em 1998 esta foi equivalente a cerca de 435 milhões (Tabela 23). Para o exercício de 1999 a previsão é de que a complementação da União seja de cerca de 610 milhões (Portaria nº 286/99-MF).

Tabela 23 - Origem das Receitas do Fundef – 1998 R\$ Mil

Receita Valor Distribuído %
FPM 1.838.315 13,9
FPE 1.638.058 12,4
ICMS 8.759.096 66,3
IPI-Exp. 237.989 1,8
LC 87/96 314.003 2,4
Subtotal 12.787.461 96,8
Complementação da
União
434.819 3,2
Total 13.222.280 100,0
Fonte : SIAFI/Tribunal de Contas da União

Além de promover a equidade, o FUNDEF foi o instrumento de uma política que induziu várias outras transformações:

- com a criação de contas únicas e específicas e dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEF deu-se mais transparência à gestão. A maior visibilidade dos recursos possibilitou inclusive a identificação de desvios;
- com a obrigatoriedade da apresentação de planos de carreira com exigência de habilitação, deflagrou-se um processo de profissionalização da carreira;
- com a subvinculação ao pagamento dos professores melhoraram os salários e foram novamente atraídos para a carreira professores que ocupavam outras posições no mercado de trabalho;
- a fixação de um critério objetivo do número de matrículas e a natureza contábil do fundo permitiram colocar os recursos onde estão os alunos e eliminar práticas clientelistas;
- diminuiu consideravelmente o número de classes de alfabetização e de alunos maiores de 7 anos na pré-escola, sendo trazidos para o ensino fundamental.

Em 21 dos 26 Estados, verificou-se uma transferência líquida de recursos das redes estaduais para as municipais. É inegável o efeito redistributivo do FUNDEF, sobretudo no Nordeste – onde as redes municipais são responsáveis por cerca de 50% das matrículas.

Conforme indica a Tabela 24, dos 5.506 Municípios brasileiros, cerca de 39% (2.159) contavam com um valor por aluno/ano abaixo do valor mínimo nacional de 315 reais.

Tabela 24 - Efeitos Financeiros do FUNDEF, nos Municípios com gasto abaixo do valor mínimo (R\$ 315,00) – 1998

Valor por aluno/ano (R\$1,00)	Municípios		Alunos/97		Valor por aluno/ano		Receita Adicional Bruta (R\$ Milhões)	Variação	
	Número	%	Número	%	Antes do FUNDEF (A)	Com o FUNDEF (B)		Do valor por aluno	% (B/A)
Até 100	308	5,6	1.740.209	14,0	77,8	324,9	429,9	247,0	317
De 100 a 150	613	11,1	2.192.551	17,6	124,2	335,4	463,1	211,2	170
De 150 a 200	474	8,6	2.006.045	16,1	178,4	437,0	518,8	258,6	145
De 200 a 250	370	6,7	1.193.002	9,7	225,7	389,3	195,1	163,5	72
De 250 a 315	394	7,1	1.125.758	9,0	281,3	405,7	140,0	124,3	44
Subtotal	2.159	39,2	8.257.565	66,4	163,7	375,2	1.746,9	211,5	129
Outros Municípios	3.347	60,8	4.178.963	33,6					
Total	5.506	100,0	12.435.528	100,0					

Fonte : MEC/SEADE – Balanço do primeiro ano do FUNDEF

A partir desta redistribuição, O FUNDEF constituiu-se em instrumento fundamental para alcançar a meta prioritária da universalização. De 1997 para 1998, houve um aumento expressivo de 6% nas matrículas, que cresceram de 30.535.072, em 1997, para 32.380.024, em 1998. É certo que alguns ajustes e aperfeiçoamentos são necessários, como está previsto na própria legislação. Destacam-se as questões de como garantir o financiamento da educação de jovens e adultos, educação infantil e ensino médio. De toda sorte, qualquer política de financiamento há de partir do FUNDEF, inclusive a eventual criação, no futuro, de um fundo único para toda a educação básica – que não pode ser feito no âmbito deste plano, uma vez que requer alteração na Emenda Constitucional nº 14.

Como apontou Barjas Negri (Financiamento da Educação no Brasil -MEC/INEP,1997), "há uma grande controvérsia sobre o quanto se gasta com educação no Brasil. A partir de 1986 iniciou-se a disseminação de informações que continham grave erro metodológico, ou seja, incluindo-se uma dupla contagem de gastos, sem a devida dedução das transferências intragovernamentais destinadas à educação, do governo federal para os governos estaduais e municipais e dos governos estaduais para os municipais. Isso pode ter elevado indevidamente a estimativa do percentual do PIB, inflacionando os dados da UNESCO" (de 1989, mas que constavam ainda do Anuário Estatístico de 1995).

Para superar esta dificuldade, Negri procurou em criterioso estudo estimar os recursos potencialmente disponíveis, a partir das vinculações. O problema deste método é que capta muito bem o que se deve gastar, mas não o quanto se gasta - dado que só pode ser aferido após a consolidação dos balanços de todos Estados, Municípios e da União. Recentemente, o Instituto de Pesquisa Econômica aplicada – IPEA calculou em 4,2% os gastos públicos com educação para o ano de 1995. Negri havia chegado, para aquele exercício, ao número de 4,53% de recursos disponíveis. Observe-se que, embora trabalhe com a execução o IPEA considera os gastos da função educação e cultura, superestimando, portanto os gastos apenas com educação. Dado recente da OCDE indica um gasto público em educação no Brasil equivalente a 5% do PIB (Tabela 25).

Não se devem interpretar estes dados de maneira estática, isto é, os países desenvolvidos que já fizeram um amplo esforço no período pós-guerra estabilizaram seus gastos. Outra é a situação do Brasil, que tem os enormes desafios discutidos neste plano. Este dado foi informado à OCDE pelo governo brasileiro. Partindo deste dado oficial, a meta estabelecida pelo PL nº 4.173/98, de atingir 6,5% do PIB, incluindo os gastos do setor privado (que Negri estima em 1% do PIB), afigura-se muito modesta. Por outro lado, a meta contida no PL nº 4.155/98, de atingir, apenas no setor público o equivalente a 10% do PIB é muito elevada. Em valores atuais, cada ponto percentual significa cerca de 10 bilhões de reais. Este plano propõe que num prazo de dez anos atinjamos um gasto público equivalente a 7% do PIB, através de aumento contínuo e progressivo de todas as esferas federativas. Este esforço inicial é indispensável. Para tanto é necessário o compromisso do Congresso Nacional, e dos Legislativos subnacionais, que elaborarão os planos plurianuais e orçamentos que vigorarão no período. Com o tempo haveria uma estabilização num patamar menor, na medida em que fosse sendo erradicado o analfabetismo, corrigida a distorção idade-série e aperfeiçoada a gestão.

PAÍS	% do PIB
AMÉRICA DO NORTE	
Canadá	5,8
Estados Unidos	5,0
México	4,6
AMÉRICA DO SUL	
Argentina*	3,4
BRASIL	5,0
Chile*	3,0
Paraguai*	3,1
Uruguai*	2,7
ÁSIA	
Coréia	3,6
Malásia*	4,9
Tailândia*	3,6
EUROPA	
Áustria	5,3
Dinamarca	6,5
França	5,8
Noruega	6,8
Portugal	5,4
Espanha	4,8
Suécia	6,6
Reino Unido	4,6

Fonte: Base de dados da OCDE *Dados de 1996

Financiamento e gestão estão indissolúvelmente ligados. A transparência da gestão de recursos financeiros e o exercício do controle social permitirão garantir a efetiva aplicação dos recursos destinados à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional facilita amplamente esta tarefa, ao estabelecer, no § 5º do art. 69, o repasse automático dos recursos vinculados ao órgão gestor e ao regulamentar quais as despesas admitidas como gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino. Conforme dispunha o Plano Nacional de Educação para Todos, "a melhoria dos níveis de qualidade do ensino requer a profissionalização tanto das ações do Ministério da Educação e dos demais níveis da administração educativa como a ação nos estabelecimentos de ensino. Essa profissionalização implica a definição de competências específicas e a dotação de novas capacidades humanas, políticas e técnicas, tanto nos níveis centrais como nos descentralizados, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma gestão responsável. A profissionalização requer também a ampliação do leque de diferentes profissões envolvidas na gestão educacional, com o objetivo de aumentar a racionalidade e produtividade."

O governo federal vem atuando de maneira a descentralizar recursos, direcionando-os diretamente às escolas, de modo a fortalecer sua autonomia (Tabela 26). Neste processo foi induzida a formação de Associações de Pais e Mestres ou de Conselhos escolares. Estes aumentaram de 11.643, em 1995, para 54.591 em 1998.

Tabela 26 - Programa Dinheiro na Escola 1995 a 1998 – Atendimento

Ano	Número de escolas*	Número de alunos	Valor em R\$ mil
1995	144.306	28.350.229	229.348
1996	167.760	31.287.583	259.743
1997	106.711	26.672.800	279.428
1998**	129.632	28.857.262	304.337

Fonte: FNDE (Relatório de Atividades e Gerência do Programa) - Mensagem presidencial ao Congresso Nacional/1999

*a partir de 1997, apenas escolas com mais de 20 alunos

** Dados até julho

11.2 Diretrizes

Ao tratar do financiamento da Educação, é preciso reconhecê-la como um *valor em si*, requisito para o exercício pleno da cidadania, para o desenvolvimento humano e para a melhoria da qualidade de vida da população. A Constituição de 1988, sintonizada com os valores jurídicos que emanam dos documentos que incorporam as conquistas de nossa época – tais como a Declaração Universal de Direitos do Homem e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança –, determinou expressamente que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205, CF), devendo ser assegurada "com absoluta prioridade" à criança e ao adolescente (art. 227, *caput*, CF) pela família, pelo Estado e pela sociedade. Embora a educação tenha outras dimensões relevantes, inclusive a econômica, o fundamento da obrigação do Poder Público de financiá-la é o fato de constituir um *direito*. Assim, a Educação e seu financiamento não serão tratados neste PNE como um problema econômico, mas como um questão de cidadania.

Partindo deste enfoque, de nada adiantariam as previsões de dever do Estado, acompanhadas de rigorosas sanções aos agentes públicos em caso de desrespeito a este direito, se não fossem dados os instrumentos para garanti-lo. Daí emerge a primeira diretriz básica para o financiamento da Educação: a *vinculação* constitucional de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino, adotada pela primeira vez pela Constituição de 1934, ressurgindo com a redemocratização em 1946, e, ainda uma vez, no bojo do processo de abertura política, com a aprovação da Emenda Calmon, sendo consolidada pela Constituição de 1988. Nos interregnos em que o princípio da vinculação foi enfraquecido ou suprimido, houve uma drástica redução de gastos na educação – como demonstrou o Senador João Calmon nos debates que precederam a aprovação de sua proposta. O avanço significativo dos indicadores educacionais alcançado na década de 90 apoiou-se na vinculação de recursos, o que permitiu manter níveis razoáveis de investimento na educação pública. Embora encontre ainda alguma resistência em alguns nichos da tecnocracia econômica mais avessos ao social, a vinculação de recursos impõe-se não só pela prioridade conferida à Educação, mas também como condição de uma gestão mais eficaz. Somente a garantia de recursos e seu fluxo regular permitem o planejamento educacional.

Outra diretriz importante é a *gestão de recursos da educação por meio de fundos de natureza contábil e contas específicas*. O fundo contábil permite que a vinculação seja efetiva, sendo a base do planejamento, e não se reduza a um jogo *ex post* de justificação para efeito de prestação de contas. Além disso, permite um controle social mais eficaz e evita a aplicação excessiva de recursos nas atividades-meio e as injunções de natureza política. Com o FUNDEF inaugurou-se importante diretriz de financiamento: a *alocação de recursos segundo as necessidades e compromissos de cada sistema, expressos pelo número de matrículas*. Desta forma, há estímulo para a universalização do ensino. O dinheiro é aplicado na atividade-fim: recebe mais quem tem rede, quem tem alunos, dá-se um enfoque positivo ao financiamento da Educação. Até então, aqueles que não cumprissem determinadas disposições eram punidos. Agora, os que cumprem são premiados.

Além disso, a diversidade da capacidade de arrecadação de Estados e Municípios, e destes entre si, levava a uma diferença significativa de gasto por aluno, pelo simples fato de estar matriculado numa escola estadual ou municipal. Cumpre consolidar e aperfeiçoar outra diretriz introduzida a partir do FUNDEF, cuja preocupação central foi a *equidade*. Para tanto, é importante o conceito operacional de *valor mínimo gasto por aluno, por ano, definido nacionalmente*. A equidade refere-se não só aos sistemas, mas aos alunos em cada escola. Assim, de nada adianta receber dos fundos educacionais um valor por aluno e praticar gastos que privilegiem algumas escolas em detrimento das escolas dos bairros pobres. A LDB preceitua que aos Municípios cabe exercer a função redistributiva com relação a suas escolas.

Instaurada a equidade, o desafio é obter a adequação da aprendizagem a um *padrão mínimo de qualidade* (art. 211, § 1º, CF e art. 60, § 4º, ADCT), definido em termos recisos na LDB (art. 4º, IX) como "a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem". Aqui o conceito chave já não é mais o de valor mínimo, mas o de *custo-aluno-qualidade*. Este deve ser a referência para a política de financiamento da Educação. Para enfrentar esta necessidade, os sistemas de ensino devem ajustar suas contribuições financeiras a este padrão desejado, e particularmente à União cabe fortalecer sua função supletiva, através do aumento dos recursos destinados à complementação do FUNDEF.

A Constituição Federal preceitua que à União compete exercer as funções redistributiva e supletiva de modo a garantir a *equalização de oportunidades educacionais* (art. 211, § 1º). Trata-se de dar às crianças real possibilidade de acesso e permanência na escola. Há que se combinar, em primeiro lugar, as ações para tanto com aquelas dirigidas ao combate do trabalho infantil. É fundamental fortalecer a educação como um dos alicerces da rede de proteção social. A educação deve ser considerada uma prioridade estratégica para um projeto nacional de desenvolvimento que favoreça a superação das desigualdades na distribuição de renda e a erradicação da pobreza. As *políticas que associam a renda mínima à educação*, adotadas em alguns Estados e Municípios, por iniciativa própria ou com apoio da União, a partir da Lei nº 9.533/97, ou, ainda, diretamente pela União em áreas em que as crianças se encontrem em situação de risco, têm-se revelado instrumentos eficazes de melhoria da qualidade de ensino, reduzindo a repetência e a evasão e envolvendo mais a família com a educação de seus filhos – ingrediente indispensável para o sucesso escolar. Por se tratar não propriamente de um programa educacional, mas de um programa social de amplo alcance, com critérios educacionais, deve ser financiado com recursos oriundos de outras fontes que não as destinadas à educação escolar em senso estrito. Observe-se a propósito que a Educação é uma responsabilidade do Estado e da sociedade e não apenas de um órgão. Evidentemente, o Ministério (ou Secretaria, nos níveis estadual e municipal) da área há de ter o papel central no que se refere à educação escolar. Mas há também que se articular com outros ministérios (ou secretarias), reunindo competências seja em termos de apoio técnico ou recursos financeiros, em áreas de atuação comum.

O MEC há de ter uma atuação conjunta com o Ministério do Trabalho, para a qualificação, formação e treinamento de trabalhadores, nos quais devem ser aplicados, inclusive, recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. O mesmo raciocínio vale para a Assistência Social e para a Saúde, no que se refere à educação infantil; para a Assistência Social, no que concerne à erradicação da pobreza; para o Ministério da Justiça em relação a educação de jovens e adultos para presos e egressos, contando com recursos do Fundo Penitenciário - FUNPEN; para o Ministério das Comunicações, no que se refere aos recursos para a universalização que devem ser disponibilizados em condições privilegiadas para as escolas públicas; para os Ministérios da Cultura; Esporte e Turismo; Ciência e Tecnologia e assim por diante. A Educação não é uma preocupação confinada em gueto de um segmento. Envolve todo o governo e deve permear todas as suas ações.

Para que a gestão seja eficiente há que se promover o autêntico federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de responsabilidades previstas na Carta Magna. A educação é um todo integrado, de sorte que o que ocorre num determinado nível repercute nos demais, tanto no que se refere aos aspectos quantitativos como qualitativos. Há competências concorrentes, como é o caso do ensino fundamental, provido por Estados e Municípios. Ainda que consolidadas as redes de acordo com a vontade política e capacidade de financiamento de cada ente, algumas ações devem envolver Estados e Municípios, como é o caso do transporte escolar. Mesmo na hipótese de competência bem definida, como a educação infantil, que é de responsabilidade dos Municípios, não pode ser negligenciada a função supletiva dos Estados (art. 30, VI, CF) e da União (art. 30, VI, CF e art. 211, § 1º, CF). Portanto, uma diretriz importante é o *aprimoramento contínuo do regime de*

colaboração. Este deve dar-se, não só entre União, Estados e Municípios, mas também, sempre que possível, entre entes da mesma esfera federativa, mediante ações, fóruns e planejamento interestaduais, regionais e intermunicipais.

Quanto à distribuição e gestão dos recursos financeiros, constitui diretriz da maior importância a *transparência*. Assim sendo, devem ser fortalecidas as instâncias de controle interno e externo, órgãos de gestão nos sistemas de ensino, como os Conselhos de Educação e os órgãos de controle social, como os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, cuja competência deve ser ampliada, de forma a alcançar todos os recursos destinados à Educação Básica. Para que seja possível o planejamento educacional, é importante *implantar sistemas de informação*, com o aprimoramento da base de dados educacionais do aperfeiçoamento dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticas sobre a educação nacional. Desta maneira, poder-se-á consolidar *um sistema de avaliação* - indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação. A adoção de ambos os sistemas requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços, inicialmente nas secretarias, mas com o objetivo de conectá-las em rede com suas escolas e com o MEC.

Deve-se promover a efetiva *desburocratização e descentralização da gestão* nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano. Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares.

11.3 Objetivos e Metas II

11.3.1 Financiamento

1. Elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano.*
2. Implementar mecanismos de fiscalização e controle que assegurem o rigoroso cumprimento do art. 212 da Constituição Federal em termos de aplicação dos percentuais mínimos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.* Entre esses mecanismos estará o demonstrativo de gastos elaborado pelos poderes executivos e apreciado pelos legislativos com o auxílio dos tribunais de contas respectivos, discriminando os valores correspondentes a cada uma das alíneas do art. 70 da LDB.
3. Criar mecanismos que viabilizem, imediatamente, o cumprimento do § 5º do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, que assegura o repasse automático dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino para o órgão responsável por este setor. Entre esses mecanismos deve estar a aferição anual pelo censo escolar da efetiva automaticidade dos repasses.*
4. Estabelecer mecanismos destinados a assegurar o cumprimento dos arts. 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases, que definem os gastos admitidos como de manutenção e desenvolvimento do ensino e aqueles que não podem ser incluídos nesta rubrica.*
5. Mobilizar os Tribunais de Contas, as Procuradorias da União e dos Estados, os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, os sindicatos, as organizações não-governamentais e a população em geral para exercerem a fiscalização necessária para o cumprimento das metas nºs 2, 3 e 4.**
6. Garantir, entre as metas dos planos plurianuais vigentes nos próximos dez anos, a previsão do suporte financeiro às metas constantes deste PNE.*
7. Orientar os orçamentos nas três esferas governamentais, de modo a cumprir as vinculações e subvinculações constitucionais, e alocar, no prazo de dois anos, em todos os níveis e modalidades de ensino, valores por aluno, que correspondam a padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente. **
8. Estabelecer, nos Municípios, a educação infantil como prioridade para a aplicação dos 10% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não reservados para o ensino fundamental.
9. Estabelecer, nos Estados, o ensino médio como prioridade para a aplicação dos 10% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não reservados para o ensino fundamental.
10. Estabelecer a utilização prioritária para a educação de jovens e adultos, de 15% dos recursos destinados ao ensino fundamental cujas fontes não integrem o FUNDEF: nos Municípios (IPTU, ISS, ITBI, cota do ITR, do IRRF e do IOF-Ouro, parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos), nos Estados e no Distrito Federal (IPVA, ITCM, cota do IRRF e do IOF-Ouro, parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos).
11. Estabelecer programa nacional de apoio financeiro e técnico-administrativo da União para a oferta, preferencialmente, nos Municípios mais pobres, de educação de jovens e adultos para a população de 15 anos e mais, que não teve acesso ao ensino fundamental.*
12. Ampliar o atendimento dos programas de renda mínima associados à educação, de sorte a garantir o acesso e permanência na escola a toda população em idade escolar no País.**
13. Garantir recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público na esfera federal, excluindo estes gastos das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino.*
14. Promover a equidade entre os alunos dos sistemas de ensino e das escolas pertencentes a um mesmo sistema de ensino.
15. Promover a autonomia financeira das escolas mediante repasses de recursos, diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino, a partir de critérios objetivos.
16. Integrar ações e recursos técnicos, administrativos e financeiros do Ministério de Educação e de outros Ministérios nas áreas de atuação comum.*
17. Assegurar recursos do Tesouro e da Assistência Social para programas de renda mínima associados à educação; recursos da Saúde e Assistência Social para a educação infantil; recursos destinados à universalização das telecomunicações, à criação

de condições de acesso da escola, às redes de comunicação informática; recursos do Trabalho para a qualificação dos trabalhadores; recursos do Fundo Penitenciário para a educação de presos e egressos.*

18. A União deverá calcular o valor mínimo para o custo-aluno para efeito de suplementação dos fundos estaduais rigorosamente de acordo com o estabelecido pela Lei nº 9.424/96.*

11.3.2 Gestão

19. Aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas deste PNE.**

20. Estimular a colaboração entre as redes e sistemas de ensino municipais, através de apoio técnico a consórcios intermunicipais e colegiados regionais consultivos, quando necessários.

21. Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os Municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino.

22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.

23. Editar pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares.

24. Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.

25. Elaborar e executar planos estaduais e municipais de educação, em consonância com este PNE.

26. Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais.

27. Apoiar tecnicamente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica.

28. Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.

29. Informatizar, em três anos, com auxílio técnico e financeiro da União, as secretarias estaduais de educação, integrando-as em rede ao sistema nacional de estatísticas educacionais.**

30. Informatizar progressivamente, em dez anos, com auxílio técnico e financeiro da União e dos Estados, todas as secretarias municipais de educação, atendendo, em cinco anos pelo menos, a metade dos Municípios com mais de 20.000 habitantes.**

31. Estabelecer, em todos os Estados, com auxílio técnico e financeiro da União, programas de formação do pessoal técnico das secretarias, para suprir, em cinco anos, pelo menos, as necessidades dos setores de informação e estatísticas educacionais, planejamento e avaliação.**

32. Promover medidas administrativas que assegurem a permanência dos técnicos formados e com bom desempenho nos quadros das secretarias.

33. Informatizar, gradualmente, com auxílio técnico e financeiro da União, a administração das escolas com mais de 100 alunos, conectando-as em rede com as secretarias de educação, de tal forma que, em dez anos, todas as escolas estejam no sistema.**

34. Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas.

35. Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.

36. Ampliar a oferta de cursos de formação em administração escolar nas instituições públicas de nível superior, de forma a permitir o cumprimento da meta anterior.**

37. Estabelecer políticas e critérios de alocação de recursos federais, estaduais e municipais, de forma a reduzir desigualdades regionais e desigualdades internas a cada sistema.**

38. Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o censo escolar.*

39. Estabelecer, nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do ensino fundamental e Médio.**

40. Estabelecer, nos Municípios, em cinco anos, programas de acompanhamento e avaliação dos estabelecimentos de educação infantil.

41. Definir padrões mínimos de qualidade da aprendizagem na Educação Básica numa Conferência Nacional de Educação, que envolva a comunidade educacional.**

42. Instituir em todos os níveis, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social dos recursos destinados à Educação não incluídos no FUNDEF, qualquer que seja sua origem, nos moldes dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF.

43. Incluir, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar informação acerca do gênero, em cada categoria de dados coletados.*

44. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes a financiamento e gestão.

VI – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO

Um plano da importância e da complexidade do PNE tem que prever mecanismos de acompanhamento e avaliação que lhe dêem segurança no prosseguimento das ações ao longo do tempo e nas diversas circunstâncias em que se desenvolverá. Adaptações e medidas corretivas conforme a realidade for mudando ou assim que novas exigências forem aparecendo dependerão de um bom acompanhamento e de uma constante avaliação de percurso.

Será preciso, de imediato, iniciar a elaboração dos planos estaduais em consonância com este Plano Nacional e, em seguida, dos planos municipais, também coerentes com o plano do respectivo Estado. Os três documentos deverão compor um conjunto integrado e articulado. Integrado quanto aos objetivos, prioridades, diretrizes e metas aqui estabelecidas. E

articulado nas ações, de sorte que, na soma dos esforços das três esferas, de todos os Estados e Municípios mais a União, chegue-se às metas aqui estabelecidas. A implantação e o desenvolvimento desse conjunto precisam de uma coordenação em âmbito nacional, de uma coordenação em cada Estado e no Distrito Federal e de uma coordenação na área de cada Município, exercidas pelos respectivos órgãos responsáveis pela Educação.

Ao Ministério da Educação cabe um importante papel indutor e de cooperação técnica e financeira. Trata-se de corrigir acentuadas diferenças regionais, elevando a qualidade geral da educação no País. Os diagnósticos constantes deste plano apontam algumas, nos diversos níveis e/ou modalidades de ensino, na gestão, no financiamento, na formação e valorização do magistério e dos demais trabalhadores da educação. Há muitas ações cuja iniciativa cabe à União, mais especificamente ao Poder Executivo Federal. E há metas que precisam da cooperação do Governo Federal para serem executadas, seja porque envolvem recursos de que os Estados e os Municípios não dispõem, seja porque a presença da União confere maior poder de mobilização e realização. Desempenharão também um papel essencial nessas funções o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, nos temas referentes à Educação Básica, assim como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, naqueles relativos à educação superior. Considera-se, igualmente, muito importante a participação de entidades da comunidade educacional, dos trabalhadores da educação, dos estudantes e dos pais reunidos nas suas entidades representativas.

É necessário que algumas entidades da sociedade civil diretamente interessadas e responsáveis pelos direitos da criança e do adolescente participem do acompanhamento e da avaliação do Plano Nacional de Educação. O art. 227, § 7º, da Constituição Federal determina que no atendimento dos direitos da criança e do adolescente (incluídas nesse grupo as pessoas de 0 a 18 anos de idade) seja levado em consideração o disposto no art. 204, que estabelece a diretriz de "*participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis*". Além da ação direta dessas organizações há que se contar com a atuação dos conselhos governamentais com representação da sociedade civil como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, os Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares (Lei nº 8.069/90). Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, organizados nas três esferas administrativas, deverão ter, igualmente, co-responsabilidade na boa condução deste plano.

A avaliação do Plano Nacional de Educação deve valer-se também dos dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidos pelo sistema de avaliação já operado pelo Ministério da Educação, nos diferentes níveis, como os do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB; do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Comissão de Especialistas, Exame Nacional de Cursos, Comissão de Autorização e Reconhecimento), avaliação conduzida pela Fundação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Além da avaliação contínua, deverão ser feitas avaliações periódicas, sendo que a primeira será no quarto ano após a implantação do PNE.

A organização de um sistema de acompanhamento e controle do PNE não prescinde das atribuições específicas do Congresso Nacional, do Tribunal de Contas da União - TCU e dos Tribunais de Contas dos Estados - TCEs, na fiscalização e controle.

Os objetivos e as metas deste plano somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como *Plano de Estado*, mais do que *Plano de Governo* e, por isso, assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma. Sua aprovação pelo Congresso Nacional, num contexto de expressiva participação social, o acompanhamento e a avaliação pelas instituições governamentais e da sociedade civil e a consequente cobrança das metas nele propostas, são fatores decisivos para que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro.

ANEXO C – PNE PARA O DECÊNIO 2011-2020

PROJETO DE LEI N°

Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. **O CONGRESSO NACIONAL** decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020) constante do Anexo desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais;

IV - melhoria da qualidade do ensino;

V - formação para o trabalho;

VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;

VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;

IX - valorização dos profissionais da educação; e

X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE - 2011/2020, desde que não haja prazo inferior definido para metas específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Art. 5º A meta de ampliação progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência dessa Lei, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PNE - 2011/2020.

Art. 6º. A União deverá promover a realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação até o final da década, com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PNE – 2011-2020 e subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação para o decênio 2021-2030.

Parágrafo único. O Fórum Nacional de Educação, a ser instituído no âmbito do Ministério da Educação, articulará e coordenará as Conferências Nacionais de Educação previstas no caput.

Art. 7º 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.

§ 1º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 2º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão prever mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas do PNE - 2011/2020 e dos planos previstos no art. 8º.

§ 3º A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e lingüísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com

as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional.

§ 2º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão ser formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PNE - 2011/2020 e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar.

§1º O IDEB é calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação,

§2º O INEP empreenderá estudos para desenvolver outros indicadores de qualidade relativos ao corpo docente e à infra-estrutura das escolas de educação básica.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, de de 2010 ; 189º da Independência 122º da República.

ANEXO

METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Estratégias:

1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.

1.2) Manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas.

1.3) Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infra-estrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.

1.4) Estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação,.

1.5) Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil.

1.6) Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos.

1.7) Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.

1.8) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada.

1.9) Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Estratégias:

2.1) Criar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental.

2.2) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem.

2.3) Promover a busca ativa de crianças fora da escola, em parceria com as áreas de assistência social e saúde.

2.4) Ampliar programa nacional de aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, com os objetivos de renovar e padronizar a frota rural de veículos escolares, reduzir a evasão escolar da educação do campo e racionalizar o processo de compra de veículos para o transporte escolar do campo, garantindo o transporte intracampo, cabendo aos sistemas estaduais e municipais reduzir o tempo máximo dos estudantes em deslocamento a partir de suas realidades.

2.5) Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas.

2.6) Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos e programas específicos para educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.

2.7) Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo e da educação indígena.

2.8) Estimular a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais.

2.9) Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local e com as condições climáticas da região.

2.10) Oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais.

2.11) Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

2.12) Definir, até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

Estratégias:

3.1) Institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas tais como ciência,

trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

3.2) Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade.

3.3) Utilizar exame nacional do ensino médio como critério de acesso à educação superior, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam a comparabilidade dos resultados do exame.

3.4) Fomentar a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

3.5) Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público.

3.6) Estimular a expansão do estágio para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho.

3.7) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de assistência social e transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem.

3.8) Promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola, em parceria com as áreas da assistência social e da saúde.

3.9) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

3.10) Fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de 15 a 17 anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem idade-série.

3.11) Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio.

3.12) Redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Estratégias:

4.1) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.

4.4) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngüe em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

4.6) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Estratégias:

5.1) Fomentar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano.

5.2) Aplicar exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças.

5.3) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

5.4) Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

5.5) Apoiar a alfabetização de crianças indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quando for o caso.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Estratégias:

6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas

da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais.

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Estratégias:

7.1) Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infra-estrutura física da rede escolar.

7.2) Fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados do IDEB das escolas, das redes públicas de educação básica e dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

7.3) Associar a prestação de assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos e nas condições estabelecidas conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional.

7.4) Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental e incorporar o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica.

7.5) Garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - Inmetro, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

7.6) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

7.7) Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes.

7.8) Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, com vistas à ampliação da participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos e o desenvolvimento da gestão democrática efetiva.

7.9) Ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao estudante, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

7.10) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, tendo em vista a equalização regional das oportunidades educacionais.

7.11) Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental e médio.

7.12) Estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

7.13) Informatizar a gestão das escolas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação.

7.14) Garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar.

7.15) Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando-se os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

7.16) Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral.

7.17) Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural.

7.18) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da educação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica para a instalação de conselhos escolares ou órgãos colegiados equivalentes, com representação de trabalhadores em educação, pais alunos e comunidade, escolhidos pelos seus pares.

7.19) Assegurar, a todas as escolas públicas de educação básica, água tratada e saneamento básico; energia elétrica; acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso a espaços para prática de esportes; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências.

7.20) Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

7.21) Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte, cultura, possibilitando a criação de uma rede de apoio integral às famílias, que as ajude a garantir melhores condições para o aprendizado dos estudantes.

7.22) Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

7.23) Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino.

7.24) Orientar as políticas das redes e sistemas de educação de forma a buscar atingir as metas do IDEB, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem.

7.25) Confrontar os resultados obtidos no IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, como forma de controle externo da convergência entre os processos de avaliação do ensino conduzidos pelo INEP e processos de avaliação do ensino internacionalmente reconhecidos, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2009	2012	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	395	417	438	455	473

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Estratégias:

8.1) Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.

8.2) Fomentar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade série.

8.3) Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio.

8.4) Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino público, para os segmentos populacionais considerados.

8.5) Fortalecer acompanhamento e monitoramento de acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificando motivos de ausência e baixa frequência e colaborando com estados e municípios para garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na rede pública regular de ensino.

8.7) Promover busca ativa de crianças fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social e saúde.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional

Estratégias:

9.1) Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria.

9.2) Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica.

9.3) Promover o acesso ao ensino fundamental aos egressos de programas de alfabetização e garantir o acesso a exames de reclassificação e de certificação da aprendizagem.

9.4) Promover chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos e avaliação de alfabetização por meio de exames específicos, que permitam aferição do grau de analfabetismo de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade.

9.5) Executar, em articulação com a área da saúde, programa nacional de atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos para estudantes da educação de jovens e adultos.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Estratégias:

10.1) Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica.

10.2) Fomentar a expansão das matrículas na educação de jovens e adultos de forma a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância.

10.4) Institucionalizar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

10.5) Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

10.6) Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

10.7) Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psico-pedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional.

10.8) Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Estratégias:

11.1) Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.

11.2) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino.

11.3) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita.

11.4) Ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins da certificação profissional em nível técnico.

11.5) Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.

11.6) Expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecidas em instituições privadas de educação superior.

11.7) Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes públicas e privadas.

11.8) Estimular o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional, de acordo com as necessidades e interesses dos povos indígenas.

11.9) Expandir o atendimento do ensino médio integrado à formação profissional para os povos do campo de acordo com os seus interesses e necessidades.

11.10) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20 (vinte), com base no incremento de programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Estratégias:

12.1) Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação.

12.2) Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional.

12.3) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior.

12.4) Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas.

12.5) Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico.

12.6) Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, por meio da constituição de fundo garantidor do financiamento de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador.

12.7) Assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária.

12.8) Fomentar a ampliação da oferta de estágio como parte da formação de nível superior.

12.9) Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

12.10) Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação.

12.11) Fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País.

12.12) Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.

12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações.

12.14) Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica.

12.15) Institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de graduação.

12.16) Consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares individualizados.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Estratégias:

13.1) Aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão.

13.2) Ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a que mais estudantes, de mais áreas, sejam avaliados no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação.

13.3) Induzir processo contínuo de auto-avaliação das instituições superiores, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente.

13.4) Induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela CONAES, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática.

13.5) Elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

13.6) Substituir o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação.

13.7) Fomentar a formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Estratégias:

14.1) Expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento.

14.2) Estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e as agências estaduais de fomento à pesquisa.

14.3) Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, à pós-graduação *stricto sensu*, especialmente ao mestrado profissional.

14.4) Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

14.5) Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa.

14.6) Promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão.

14.7) Implementar ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado.

14.8) Ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o de doutorado, nos *campi* novos abertos no âmbito dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas.

14.9) Manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

15.1) Atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Municípios e Distrito Federal, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes.

15.2) Consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, permitindo inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica.

15.3) Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública.

15.4) Consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes.

15.5) Institucionalizar, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço.

15.6) Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas.

15.7) Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica.

15.8) Induzir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares.

15.9) Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de educação básica.

15.10) Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica em sua área de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não-licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Estratégias:

16.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

16.2) Consolidar sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação dos cursos.

16.3) Expandir programa de composição de acervo de livros didáticos, paradidáticos, de literatura e dicionários, sem prejuízo de outros, a ser disponibilizado para os professores das escolas da rede pública de educação básica.

16.4) Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar o professor na preparação de aulas, disponibilizando gratuitamente roteiros didáticos e material suplementar.

16.5) Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Estratégias:

17.1) Constituir fórum permanente com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores em educação para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

17.2) Acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores obtidos a partir da pesquisa nacional por amostragem de domicílios periodicamente divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

17.3) Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de carreira para o magistério, com implementação gradual da jornada de trabalho cumprida em um único estabelecimento escolar.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Estratégias:

18.1) Estruturar os sistemas de ensino buscando atingir, em seu quadro de profissionais do magistério, 90% de servidores nomeados em cargos de provimento efetivo em efetivo exercício na rede pública de educação básica.

18.2) Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não-efetivação do professor ao final do estágio probatório.

18.3) Realizar prova nacional de admissão de docentes a fim de subsidiar a realização de concursos públicos de admissão pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

18.4) Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio destinados à formação de funcionários de escola para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção da infra-estrutura escolar, inclusive para alimentação escolar, sem prejuízo de outras.

18.5) Implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para funcionários de escola, construída em regime de colaboração com os sistemas de ensino.

18.6) Realizar, no prazo de dois anos de vigência desta Lei, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, o censo dos funcionários de escola da educação básica.

18.7) Considerar as especificidades socioculturais dos povos indígenas no provimento de cargos efetivos para as escolas indígenas.

18.8) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da educação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de carreira para os profissionais da educação.

Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Estratégias:

19.1) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da educação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica prevendo a observância de critérios técnicos de mérito e desempenho e a processos que garantam a participação da comunidade escolar preliminares à nomeação comissionada de diretores escolares.

19.2) Aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores escolares.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

Estratégias:

20.1) Garantir fonte de financiamento permanente e sustentável para todas as etapas e modalidades da educação pública.

20.2) Aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação.

20.3) Destinar recursos do Fundo Social ao desenvolvimento do ensino.

20.4) Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que promovam a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação.

20.5) Definir o custo aluno-qualidade da educação básica à luz da ampliação do investimento público em educação.

20.6) Desenvolver e acompanhar regularmente indicadores de investimento e tipo de despesa per capita por aluno em todas as etapas da educação pública.

**ANEXO D – PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
(PEE/RJ - LEI Nº 5.597 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2009)**

ATOS DO PODER LEGISLATIVO

LEI Nº 5597 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2009

INSTITUI O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - PEE/RJ, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Governador do Estado do Rio de Janeiro Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º- Fica instituído o Plano Estadual de Educação - PEE/RJ, encaminhado pelo Poder Executivo, constante do Anexo desta Lei.

Art. 2º- A revisão do Plano Estadual de Educação será feita a cada dois anos, após a realização do Congresso Estadual de Educação, nos termos do art. 67, parágrafo único da Lei nº 4528/2005.

Art. 3º- O Estado, em articulação com as três esferas do governo, União, Estado e Municípios, será facilitador para que sejam atingidos os objetivos e metas do presente PEE/RJ.

Art. 4º- O Estado instituirá o Sistema de Avaliação e estabelecerá mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PEE/RJ.

Art. 5º- Os planos plurianuais e as leis orçamentárias anuais do Estado serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes no Plano Estadual de Educação.

Art. 6º - Os Poderes do Estado empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 7º- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 18 de dezembro de 2009.

SÉRGIO CABRAL Governador

Projeto de Lei nº 2776/2009 Autoria: Comissão de Educação

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO SUMÁRIO

1. EDUCAÇÃO BÁSICA.....	3
1.1. Educação Infantil.....	3
1.2. Ensino Fundamental.....	5
1.3. Ensino Médio.....	11
1.4. Educação de Jovens e Adultos.....	15
1.5. Educação a Distância e Tecnologias Educacionais.....	18
1.6. Educação Especial.....	21
1.7. Educação Indígena.....	23
1.8. Educação Afro Brasileira.....	25
1.9. Medidas Socioeducativas.....	26
1.10. Educação Prisional - EJA.....	27
1.11. Objetivos e Metas	29
2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	38
2.1. Objetivos e Metas.....	39
3. EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	43
3.1. As Universidades Estaduais.....	45

3.2. O Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.....	45
3.3. Os Institutos Superiores de Educação e Tecnologia.....	46
3.4. A Fundação CECIERJ - Consórcio CEDERJ.....	47
3.5. Objetivos e Metas.....	48
4. FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	51
4.1. Formação Inicial e Continuada.....	52
4.2. Condições de Trabalho.....	53
4.3. Salário e Carreira.....	54
4.4. Objetivos e Metas.....	55
5. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	59
5.1. Objetivos e Metas.....	61
6. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO	65

1. EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art. 21, inciso I). Tendo em vista esta determinação, as próximas seções apresentam cada um desses níveis da Educação Básica, além das modalidades de ensino a ela associadas.

1.1. Educação Infantil

No que tange à Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53/2006, determina que o dever do Estado para com a Educação Infantil deve ser efetivado mediante a garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (art. 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, apresenta a criança como um sujeito de fato e de direito, cujo processo de desenvolvimento deve ser respeitado. Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Atualmente, o atendimento à faixa etária de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, constitui direito assegurado e consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O reconhecimento, nessa legislação, de que a educação começa nos primeiros anos de vida é essencial para o cumprimento de sua finalidade: Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A LDBEN, além de definir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ao apresentar as responsabilidades dos entes federados para com os níveis desta educação, determina que: (1) os municípios têm por incumbência “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (art. 11, inciso V) e, que (2) os estados devem “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio” (art. 10, inciso VI). No período que sucedeu a LDBEN, os sistemas estaduais e municipais de ensino precisaram adaptar-se à nova realidade normativa, a citar, a absorção das creches, antes responsabilidade de órgãos da área de desenvolvimento social, pela área da educação; a necessária qualificação dos professores e educadores que atuam na Educação Infantil; além do atendimento, por parte das instâncias subnacionais, dos níveis de ensino sob sua responsabilidade. Tendo por base a nova orientação legal, a Lei Estadual nº 4.528/2005, que estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, determina que: Art. 61. O Estado, através das escolas de sua rede pública, deverá, até

o ano de 2010, nos termos do Programa de Municipalização do Ensino do Estado do Rio de Janeiro - PROMURJ - Resolução SEE nº. 1.411/03 de dezembro de 1987, cessar a oferta de Educação Infantil, realizando, a partir da publicação desta Lei, o planejamento gradativo de encerramento das atividades nesta etapa da Educação Básica. Mesmo contando com significativo avanço do seu ordenamento jurídico, a Educação Infantil continua a revelar importantes desafios em muitos municípios do Estado do Rio de Janeiro: problemas relacionados à infra-estrutura dos estabelecimentos de ensino, à qualificação dos profissionais que neles atuam e, ainda, ao baixo índice de atendimento da demanda, constituem-se alguns exemplos. Nesse sentido, vale destacar que uma das iniciativas para ampliar os recursos destinados à Educação Infantil foi a instituição, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que, ao destinar recursos também para as creches e pré-escolas nos municípios, reservando parte para a formação de profissionais da educação, tem entre seus objetivos, constituir-se estratégia voltada para a redução dos desafios citados. As Tabelas 01 e 02 têm por objetivo apresentar o atendimento em creches e pré-escolas no Estado do Rio de Janeiro. A decisão por evidenciar estes dados em separado reside no fato de possuírem comportamentos, em geral, distintos. A Tabela 01 mostra que, durante o ano de 2008, a exemplo dos que lhe antecederam, as matrículas em creches no Estado do Rio de Janeiro, estavam localizadas prioritariamente nas dependências administrativas municipais (53,8%) e privada (45,6%).

TABELA 01: Estado do Rio de Janeiro: Matrículas em creches, segundo a dependência administrativa - 2004-2008

Anos	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2004	131	641	46.067	53.026	99.865
2005	117	538	52.294	53.298	106.247
2006	130	331	55.933	52.662	109.056
2007	175	503	67.374	50.627	118.679
2008	145	477	72.547	61.552	134.721

Fonte: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Básica 2004/2005/2006/2007/2008.

Os dados evidenciam que, no período 2004-2008, ocorreu um crescimento no total de matrículas em creches (34,9%) no Estado do Rio de Janeiro, o qual foi impulsionado, especialmente pelo avanço da oferta nas redes municipais (57,4%). Mesmo tendo passado por um aumento no período analisado, ainda é grande o desafio relacionado à ampliação das matrículas em creches no Estado do Rio de Janeiro. A Tabela 02 revela que o total de matrículas no pré-escolar diminuiu (15,7%) no período analisado, sendo que as matrículas, durante o ano de 2008, a exemplo do verificado para as creches, estavam localizadas prioritariamente nas esferas municipal (63,2%) e privada (35,7%).

TABELA 02: Estado do Rio de Janeiro: Matrículas em pré-escolas, segundo a dependência administrativa - 2004-2008

Anos	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2004	150	21.547	207.189	167.111	395.997
2005	228	16.265	219.248	168.888	404.629
2006	144	13.165	214.969	148.559	376.837
2007	104	10.710	209.116	95.000	314.930
2008	114	3.206	211.102	119.108	333.530

Fonte: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Básica 2004/2005/2006/2007/2008.

Os dados permitem observar que, ao mesmo tempo em que as matrículas das pré-escolas estaduais passaram por uma redução da ordem de 85,1%, as redes municipais ampliaram sua oferta em apenas 1,0%. As Tabelas 01 e 02 mostram que os sistemas públicos municipais e estadual, no que tange às suas responsabilidades para com a Educação Infantil, estão buscando adequar-se às determinações da Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Lei Estadual 4.528/2005: ao mesmo tempo em que a rede

Rio de Janeiro Taxa de Aprovação 74,5 73,3 71,7 Taxa de Reprovação 14,8 16,7 21,7 Taxa de Abandono 10,7 10,0 6,6 Fonte: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Básica 2007 e SEEDUC 2001/2004.

Em relação aos índices de rendimento escolar no Ensino Fundamental, os dados mostram que as taxas de aprovação apresentaram progressiva diminuição, no período analisado (2001, 2004 e 2007), tendo revelado valores inferiores aos das redes estaduais da Região Sudeste e do país. Os dados evidenciam ainda que a taxa de reprovação aumentou significativamente, no período considerado, apresentando valores acima dos verificados para a Região Sudeste e em âmbito nacional. Já no que diz respeito à taxa de abandono, observa-se que a mesma decaiu, no período investigado, porém apresentando valores acima dos detectados para a Região Sudeste. Mais especificamente, a Tabela 05 revela que os indicadores de rendimento escolar na rede estadual do Estado do Rio de Janeiro estão aquém dos verificados para a região em que se encontra localizada e, também, para o país. Infelizmente, as taxas de abandono e reprovação mostram que a garantia de permanência não veio acompanhada por uma melhoria no desempenho escolar do alunado, já que as taxas de reprovação progrediram no período analisado. Nesse sentido, urge criar condições objetivas de trabalho, no Ensino Fundamental, visando à permanência do aluno, com qualidade.

TABELA 06: Redes estaduais: Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental - 2001 a 2007

Abrangência Geográfica	Anos	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Brasil		39,3	37,1	33,5	31,4	29,7	28,6	28,6
Sudeste		26,3	24,6	22,6	21,4	20,2	19,4	19,4
Rio de Janeiro		52,9	50,7	50,0	49,5	48,1	45,3	45,1

Fontes: MEC/INEP 2001 a 2006 e SEEDUC/2007. Nota: *Ainda não divulgado pelo INEP.

A Tabela 06 mostra que, embora no período observado tenha ocorrido uma progressiva redução da taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental das redes estaduais (Brasil, Sudeste e Rio de Janeiro), os valores verificados para o Rio de Janeiro se apresentam muito superiores aos evidenciados para a Região Sudeste e para o país. O lento processo de redução da distorção idade-série, permite com que o fluxo escolar continue obstaculizado no Ensino Fundamental, refletindo-se nos indicadores de desempenho escolar do sistema. Essa constatação evidencia a necessidade de investimentos no avanço da qualidade do Ensino Fundamental. Tendo por referência a distorção idade-série, vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possibilita tanto a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (art. 24, inciso V, alínea b), quanto a possibilidade de avançar nos cursos e nas séries subseqüentes, mediante verificação do aprendizado (art. 24, inciso V, alínea c). A Tabela 07 tem por objetivo evidenciar o número de matrículas nos programas de correção de fluxo, os quais têm por objetivo reduzir a defasagem idade-série, fator de desestímulo e responsável, entre outros, pelos os altos índices de reprovação e de abandono escolar.

TABELA 07: Redes estaduais: Número de matrículas em programas de correção de fluxo no Ensino Fundamental - 2005 a 2008

Abrangência geográfica	Anos	2005	2006	2007	2008
Brasil		168.551	167.430	45.099	126.041
Sudeste		25.765	30.162	1.674	57.329
Rio de Janeiro		16.084	4.826	1.561	2.083

Fontes: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Básica /2005/2006/2007 e 2008.

Os dados mostram que os programas de correção de fluxo, tendo em vista da distorção idade-série acumulada, iniciaram com significativo atendimento. Como era esperado, com a progressiva regularização, o atendimento por meio de programas de correção de fluxo foi

progressivamente diminuindo, sendo que, a rede estadual do Estado do Rio de Janeiro, em 2008, apresentou um número reduzido de matrículas associado a estes programas. A Tabela 08 apresenta dados do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro referentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem por objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira.

TABELA 08: Estado do Rio de Janeiro: Médias de proficiência em Língua Portuguesa no SAEB - 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental

Ensino Fundamental	Abrangência Geográfica	1995	1997	1999	2001	2003	2005	4ª série Brasil
	Sudeste	191,6	187,8	172,3	168,3	173,1	175,5	197,1
	Rio de Janeiro	194,7	183,6	182,5	179,8	183,4	183,7	256,9
	8ª série Brasil	256,9	250,7	232,9	235,2	231,9	231,7	

Ensino Fundamental	Abrangência Geográfica	1995	1997	1999	2001	2003	2005	4ª série Brasil
	Sudeste	267,2	251,7	235,3	240,3	235,4	237,4	263,6
	Rio de Janeiro	263,6	259,8	244,8	247,4	239,5	236,7	

Fonte: MEC/INEP, In: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Notas: (1) Escolas urbanas, sem federais; (2) por ocasião da realização deste diagnóstico, os resultados do SAEB/2007 ainda não tinham sido divulgados.

Tendo em vista que a escala varia de 0 a 500, no que tange à proficiência em língua portuguesa, os resultados do Estado do Rio de Janeiro, tanto para a 4ª, quanto para a 8ª série, de maneira geral, apresentaram valores superiores aos nacionais, evidenciando comportamento variável quando comparado à Região Sudeste. Importante destacar que, no período compreendido de 1995 a 2005, tanto a 4ª, quanto à 5ª séries apresentaram resultados decrescentes no SAEB/língua portuguesa. A Tabela 09 apresenta os resultados do SAEB em matemática.

TABELA 09: Estado do Rio de Janeiro: Médias de proficiência em Matemática no SAEB - 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental

Ensino Fundamental	Abrangência Geográfica	1995	1997	1999	2001	2003	2005	4ª série Brasil
	Sudeste	192,8	192,1	182,3	179,0	180,7	185,7	199,9
	Rio de Janeiro	195,4	189,1	188,3	187,2	192,2	196,6	198,9
	8ª série Brasil	253,7	250,7	246,4	243,4	244,8	239,4	253,7
	Sudeste	262,6	253,1	250,1	249,7	252,1	245,9	257,5
	Rio de Janeiro	257,5	258,7	258,1	251,5	251,7	243,5	

Fonte: MEC/INEP, In: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Notas: (1) Escolas urbanas, sem federais; (2) por ocasião da realização deste diagnóstico, os resultados do SAEB/2007 ainda não tinham sido divulgados.

No Estado do Rio de Janeiro, os resultados para o SAEB/matemática revelam desafios. Os dados mostram que os resultados da 4ª série apresentaram um pequeno aumento nas avaliações realizadas em 2003 e 2005, sendo que os resultados da 8ª série vêm continuamente decrescendo, desde o ano de 1997. Nesse sentido, vale observar que as discussões sobre a qualidade na Educação Básica e, em especial, sobre a qualidade no Ensino Fundamental, vêm conquistando destaque, a partir da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual, entre outros aspectos, conjuga (1) qualidade na educação, (2) educação integral e (3) tempo integral. Instituído no âmbito do PDE, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), ao apresentar coeficientes de distribuição de seus recursos tanto por nível e modalidade de ensino da Educação Básica, quanto pela extensão do tempo escolar, vem estimulando a implantação do tempo integral no país. Tendo por base esse contexto, a Tabela 10 apresenta o número de matrículas no Ensino Fundamental, segundo a extensão da jornada escolar.

TABELA 10: Matrículas no Ensino Fundamental, por tempo de duração dos turnos - 2007.

Abrangência geográfica Duração do turno To t a l Menos de 4 h. 4 horas Mais de 4 até 5h Mais de 5h Matrículas % Matrículas % Matrículas % Matrículas % Brasil 1.352.799 4,2 10.699.320 33,3 17.532.654 54,6 2.537.500 7,9 32.122.273 Sudeste 80.061 0,7 1.453.846 12,0 8.359.602 68,9 2.229.515 18,4 12.123.024

Rio de Janeiro 52.429 2,3 599.367 26,0 1.394.139 60,4 261.779 11,3 2.307.714 Fonte: MEC/INEP/Sinopse Estatística da Educação Básica/2007.

Os dados evidenciam que um pequeno (2,3%), porém significativo, percentual de matrículas no Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro apresenta duração do turno inferior a 4 horas diárias. Além disso, os percentuais de matrículas do Estado com turnos compreendidos nos intervalos “mais de 4 até 5 horas” e “mais de 5 horas” são inferiores aos observados para a Região Sudeste. Os dados evidenciam que o Estado do Rio de Janeiro apresenta um grande desafio relacionado a ampliação da jornada escolar e, mais especificamente, relativo a implantação do tempo integral, o qual, de acordo com o ordenamento jurídico (Lei 10.172/2001 e Decreto nº 6.253/2007), deve apresentar carga horária diária maior ou igual a sete horas. Os aspectos legais anteriormente mencionados, entre outros que poderiam ser citados, envolvem, diretamente, a oferta de Ensino Fundamental. Levando em conta esses aspectos e objetivando garantir de forma mais efetiva os direitos fundamentais da cidadania, expressos nos dispositivos legais que fornecem as diretrizes para a organização dos sistemas de ensino, urge implementar políticas públicas que resgatem a qualidade e a credibilidade social da educação. Isso será possível por meio de mecanismos de apoio didático-pedagógico e de atividades culturais e esportivas; de eliminação da evasão, da repetência e da distorção idade/série; tornando a escola um ambiente agradável, de formação crítica e criativa e facilitadora da aprendizagem. Vale destacar, por fim, que, de modo geral, os indicadores de sucesso do Ensino Fundamental do Estado do Rio de Janeiro, quando comparados aos da Região Sudeste, revelam estar aquém destes.

1.3. Ensino Médio

No que se refere ao último nível da Educação Básica, a Constituição Federal de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional 14, determina a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (art. 208, inciso II). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao apresentar as responsabilidades dos entes federados para com os níveis da Educação Básica, estabelece que compete ao Estado “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio” (art. 10, inciso VI), disposição essa retomada integralmente no artigo 16, da Lei Estadual nº 4.528/2005. Tendo por base o ordenamento jurídico, o qual influencia significativamente nos movimentos das estatísticas educacionais, a Tabela 11 mostra que a rede estadual historicamente vem se constituindo na principal responsável pelas matrículas no Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, tendo respondido, em 2008, por 79,9% desta oferta, ao mesmo tempo em que a esfera privada foi responsável por 16,6%.

TABELA 11: Estado do Rio de Janeiro: Matrículas no Ensino Médio, por dependência administrativa - 2004 -2008

Anos	Dependência	To	t	a	l
2004	administrativa Federal	12.783	615.090	12.051	130.734
2005	Estadual	12.478	606.073	10.796	130.478
2006	Municipal	12.487	534.514	10.206	85.544
2007	Privada	12.478	606.073	10.796	130.478
2008		12.565	591.754	10.397	117.038
2008		13.071	524.428	9.595	109.134
2008		656.228			

Fonte: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Básica 2004/2005/2006/2007/2008.

Os dados mostram que no Estado do Rio de Janeiro, no período 2004-2008, diminuíram as matrículas no Ensino Médio relacionadas às dependências administrativas estadual, municipal e privada. Nesse contexto, vale destacar que, no período observado, as matrículas da rede estadual decresceram significativamente, revelando um desafio para a próxima década: ampliar a oferta de vagas para o Ensino Médio, sob a responsabilidade da rede estadual do Rio de Janeiro, a qual, contrariamente ao disposto no ordenamento legal, apresentou um decréscimo da ordem de 14,7%, de 2004 para 2008. Vale destacar que os dados da Tabela 11 abarcam informações para o (1) Ensino Médio regular, (2) Ensino Médio, modalidade Normal/Magistério e (3) Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Nesse sentido, a Tabela 12 busca evidenciar o total de matrículas nestas três modalidades do Ensino Médio, no Estado do Rio de Janeiro. A esse respeito, merece destaque o número de matrículas no Ensino Médio, modalidade Normal, sob a responsabilidade da rede estadual.

TABELA 12: Estado do Rio de Janeiro: Número de matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado à educação profissional, por dependência administrativa - 2008

Modalidade	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	%
Ensino Médio regular	10.061	483.704	8.336	103.730	605.831	92,4
Ensino Médio, modalidade Normal/ Magistério -	40.208	676	742	41.626	6,3	
Ensino Médio integrado à educação profissional	3.010	516	583	4.662	8.771	1,3
Total	13.071	524.428	9.595	109.134	656.228	100,0

Fonte: MEC/INEP/Sinopse Estatística da Educação Básica 2008.

A Tabela 13 mostra que, no Estado do Rio de Janeiro, a oferta de vagas para o Ensino Médio ocorre, prioritariamente, no período diurno.

TABELA 13: Estado do Rio de Janeiro: Distribuição das matrículas no Ensino Médio, segundo o turno - 2004-2008

Anos	Turno	Tota	l	Diurno	Noturno
2004		435.314	335.344	770.658	
2005		439.201	320.624	759.825	
2006		434.834	296.920	731.754	
2007		382.163	260.606	642.769	
2008		414.380	241.848	656.228	

Fonte: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Básica 2004/2005/2006/2007/2008

Dos 656.228 alunos matriculados no Ensino Médio, durante o ano de 2008, 63,1% localizavam-se no turno diurno e 36,8%, no noturno. Os dados permitem verificar que, embora as matrículas no Ensino Médio tenham diminuído nos dois turnos, o impacto foi maior no noturno, que, de 2004 para 2008, passou por uma redução da ordem de 27,8%. A esse respeito vale destacar que, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação, durante o ano de 2009, que, das 1.043 escolas com Ensino Médio da rede estadual, 183 (17,5%) compartilham o mesmo prédio com escolas de Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro. No que tange ao total de estabelecimentos de Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro, a Tabela 14 mostra que apresentou um pequeno aumento (4,1%), no período 2004-2008.

TABELA 14: Estado do Rio de Janeiro: Número de estabelecimentos de Ensino Médio, segundo a dependência administrativa - 2004 -2008

Anos	Dependência administrativa	To	t	a	l	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2004		21	1.208	39	813	1.901	2005	21	1.036
2006		22	1.038	38	805	1.903	2007	23	1.036
2008		25	1.050	38	867	1.980			

Fonte: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Básica 2004/2005/2006/2007/2008.

Os dados permitem observar que o avanço no número de estabelecimentos se fez associar ao aumento do número de unidades de ensino integrantes da esfera privada. No que se refere ao rendimento escolar do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro, a Tabela 15 evidencia que a taxa de aprovação, nos anos observados (2004 e 2007), foi inferior a verificada para o Brasil e para a Região Sudeste, tendo apresentado comportamento decrescente naqueles anos.

TABELA 15: Estado do Rio de Janeiro: Taxas de rendimento do Ensino Médio - 2004/2007

Abrangência geográfica	Rendimento escolar	Anos	2004	2007	Brasil	Taxa de aprovação
			73,3	74,1		
	Taxa de reprovação		10,4	12,7		
	Taxa de abandono		16,0	13,2		
Sudeste	Taxa de aprovação		76,4	76,3		
	Taxa de reprovação		11,8	14,8		
	Taxa de abandono		11,8	8,9		
Rio de Janeiro	Taxa de aprovação		69,9	67,3		
	Taxa de reprovação		13,1	18,7		
	Taxa de abandono		17,0	14,0		

Fonte: PEE-RJ/Documento Base e Sinopse Estatística da Educação Básica 2007.

Os dados anteriores evidenciam, ainda, que, durante o período investigado, as taxas de reprovação e abandono no Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro foram superiores às taxas verificadas para o país e para a Região Sudeste. Também é possível constatar que, embora a taxa de abandono no Estado do Rio de Janeiro tenha diminuído, a de reprovação vem progressivamente aumentando. Nesse sentido, constata-se que o índice de aprovação do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro é baixo, estando conjugado a altos índices de reprovação e abandono. As elevadas taxas de reprovação e abandono constituem-se fatores que influenciam significativamente nos índices de distorção idade-série, apresentado na Tabela 16.

TABELA 16: Estado do Rio de Janeiro: Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio - 2003/2004/2005

Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Brasil	Sudeste	Rio de Janeiro
	54,5	52,6	51,1	49,5	*	*			
	43,4	41,3	39,3	37,6	*	*			
	66,5	66,3	65,2	63,7	61,0	60,2			

Fonte: MEC/INEP/2003 a 2006 e SEEDUC 2007 e 2008 *Ainda não divulgado pelo INEP

A taxa de distorção idade-série do Estado do Rio de Janeiro é significativamente superior à detectada na Região Sudeste, embora venha apresentando progressiva redução no período observado. No que diz respeito à aprendizagem, a Tabela 17, cujo objeto é evidenciar o desempenho dos alunos do Ensino Médio no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mostra que, no período de 1999 a 2005, em língua portuguesa, e nos anos de 1999 e 2001, em matemática, o Estado do Rio de Janeiro apresentou desempenho superior ao do país e da Região Sudeste. Por sua vez, em 2005, obteve nas duas disciplinas o menor resultado desde o início daquela avaliação.

TABELA 17: Médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática - 3ª série do Ensino Médio

Disciplina	Abrangência Geográfica	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Língua Portuguesa	Brasil	289,7	283,9	266,6	262,3	266,2	257,1
	Sudeste	298,3	282,8	271,2	267,2	271,0	262,2
	Rio de Janeiro	285,0	269,8	281,9	272,5	278,5	255,5
Matemática	Brasil	280,7	288,7	280,3	276,7	278,0	270,7
	Sudeste	286,8	282,5	284,3	280,2	283,1	276,0
	Rio de Janeiro	273,5	266,9	293,0	280,9	281,7	267,1

Fonte: MEC/INEP, In: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Notas: (1) Escolas urbanas, sem federais; (2) por ocasião da realização deste diagnóstico, os resultados do SAEB/2007 ainda não tinham sido divulgados.

De acordo com o relatório do SAEB/2005, os alunos apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas. Fazem uso de linguagem matemática específica, porém a resolução é insuficiente ao que é exigido para a 3ª série do Ensino Médio (reconhecem e utilizam alguns elementos de geometria analítica, equações polinomiais e reconhecem algumas operações dos números complexos). No que diz respeito ao desempenho dos alunos do Estado do Rio de Janeiro na parte objetiva e na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dispostos na Tabela 18, cuja escala varia de 0 a 100, observa-se que os

resultados estão compatíveis com os do país e com os da Região Sudeste, sendo, porém, ainda insatisfatórios.

TABELA 18: Desempenho médio na parte objetiva e na redação da prova do ENEM 2006, segundo a região e unidade da federação

Provas Região/UF Geral (1) Parte objetiva Brasil 36,9

Sudeste 38,8 Rio de Janeiro 38,6 Redação Brasil 52,8 Sudeste 52,4 Rio de Janeiro 53,3 Fonte: MEC/INEP Nota: (1) Considera todos os participantes, independente da situação em relação ao Ensino Médio.

Para o Ensino Médio consolidar-se, portanto, como etapa final da Educação Básica, dever do Estado e direito de cidadania, faz-se necessário desenvolver ações voltadas para o efetivo cumprimento das bases legais que estabelecem as suas diretrizes, prevêm-lhe finalidades e fixam a proposta para sua organização curricular. Antes de mais nada, o desafio é garantir a todos aqueles que completarem o Ensino Fundamental, em idade pedagogicamente adequada, condições de acesso, de permanência e de conclusão de seu ciclo de Educação Básica, a ser vista como direito social. A transformação do Ensino Médio deve ser no sentido de que cumpra a sua finalidade dentro dessa destinação social, de etapa final da Educação Básica, necessária ao progresso de todo e qualquer indivíduo, de toda e qualquer sociedade.

1.4. Educação de Jovens e Adultos

A Constituição Federal de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 ao apresentar a Educação Básica como obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (art. 208, inciso I), evidencia a responsabilidade do Estado para com os jovens e adultos cujo acesso ao Ensino Fundamental e Médio, não foi possibilitado na idade regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, complementa a Constituição ao determinar que “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37, parágrafo 1º). Segundo dados da Tabela 19, a taxa de analfabetismo, no Estado do Rio de Janeiro, na faixa etária de 15 anos ou mais, apresentou diminuição no período observado. Embora esta taxa para aquela faixa etária, durante o ano de 2007, em termos percentuais, pareça corresponder a um valor relativamente pequeno, quando direcionamos a análise para o correspondente valor absoluto percebemos que equivale a um número significativo de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria.

TABELA 19: Estado do Rio de Janeiro: taxas de analfabetismo, população de 15 anos ou mais - 1997/1999/2001/2003/2005/2007

Anos População analfabeta (15 anos ou mais) 1997 6,6 1999 6,0 2001 5,6 2003 4,6 2005 4,8 2007 4,3 Fonte: IBGE/Pnad 1997/1999/2001/2003/2005/2007

A taxa de analfabetismo funcional, que envolve os jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo (séries concluídas), também decresceu no período observado, equivalendo, em 2001, a 18,5% da população residente com 15 anos ou mais, percentual este que corresponde a mais de 2 milhões de pessoas. Alternativas de combate ao analfabetismo, empreendidas pelas administrações do Estado, dos municípios e de entidades da sociedade civil organizada, como o Movimento de Alfabetização (MOVA) e Brasil Alfabetizado, além da oferta direta em escolas das redes públicas estadual e municipais, vêm contribuindo para a diminuição da incidência do analfabetismo, todavia o quantitativo existente ainda requer uma ação mais ampla, não só no período inicial da alfabetização, mas principalmente na sua continuidade, a fim de garantir que o aumento de escolaridade possa contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos e, conseqüentemente, de toda a sociedade. No que tange aos indicadores educacionais, a Tabela 20 evidencia que a rede estadual se constitui na principal mantenedora da oferta de matrículas na educação de jovens e adultos para os ensinos Fundamental e Médio, tantos nos cursos presenciais, como nos semipresenciais/presença flexível.

TABELA 20: Estado do Rio de Janeiro: Número de matrículas na educação de jovens e adultos nos cursos presenciais e semipresencias de Ensino Fundamental e médio, segundo a dependência administrativa - 2006 a 2008.

Dependência Administrativa	Cursos presenciais	Cursos semipresenciais	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
2006	128.843	44.189	173.032	69.846	87.149
2006	156.995	98.859	2.086	100.945	975
2006	880	1.855	9.636	27.213	36.849
2006	760	2.930	3.690	237.338	73.488
2006	310.826	71.581	90.959	162.540	237.338
2007	118.930	62.228	181.158	43.375	62.316
2007	105.691	93.740	3.259	96.999	1.519
2007	701	2.220	5.789	12.350	18.139
2007	2.128	2.443	218.550	77.895	296.445
2007	45.209	65.145	110.354	95	95
2007	118.954	78.434	197.388	46.779	78.533
2007	125.312	97.783	3.037	100.820	1.945
2007	778	2.723	6.192	16.521	22.713
2007	313	1.824	2.137	223.024	97.992
2008	321.016	49.037	81.135	130.172	

Fonte: MEC/INEP/Sinopse estatística da Educação Básica 2006/2007/2008.

A observação da Tabela 20 aponta para o crescimento no número total de matrículas na EJA/cursos presenciais na esfera pública estadual (14,0%), sendo que as matrículas sob a responsabilidade da rede municipal apresentaram comportamento oscilante no período 2006-2008. O avanço do atendimento da rede estadual deveu-se essencialmente à expansão da EJA/cursos presenciais no Ensino Médio, as quais, no período considerado, apresentaram um crescimento da ordem de 77,4%. Vale destacar, no entanto que, no Ensino Fundamental, especialmente nos cursos semipresenciais, os números vêm sofrendo reduções, embora saibamos que parte significativa da população ainda não possui este nível de ensino, principalmente aquela que se encontra em cárcere privado. Embora o Estado do Rio de Janeiro seja um dos pioneiros em manter escolas em unidades prisionais, ainda não atende a todo o universo da população carcerária, bem como não possui escolas ou programas de educação em todas as unidades prisionais. Relativamente aos segmentos do Ensino Fundamental, a Tabela 21 mostra que a oferta de matrículas na EJA/cursos presenciais é bem superior na segunda etapa do Ensino Fundamental.

TABELA 21: Estado do Rio de Janeiro: Número de matrículas na educação de jovens e adultos nos cursos presenciais de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª - 2006 a 2008.

Anos Cursos presenciais 1ª a 4ª 5ª a 8ª Total 2006 66.068 171.270 237.338 2007 56.703 146.254 202.957 2008 59.985 163.039 223.024

Fonte: MEC/INEP/Sinopse Estatística da Educação Básica 2006/207/2008 Nota: Em 2007, diferentemente dos outros anos investigados, o censo evidenciou 15.593 alunos matriculados em EJA/ cursos presenciais de 1ª a 8ª.

Em relação aos dados da Tabela, vale destacar que, em algumas regiões do Estado, vêm ocorrendo carência de vagas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente na região metropolitana, onde a incidência de migrantes, oriundos das classes populares, é muito significativa. Nesse sentido, necessita-se de estudos que explicitem o perfil da real demanda, para que se tenha uma política de expansão adequada ao atendimento dos jovens e adultos não-escolarizados ou pouco escolarizados. Vale destacar que, no que diz respeito a EJA/cursos presenciais, são necessárias metodologias e materiais didáticos apropriados à especificidade do atendimento, para que os jovens e adultos tenham acesso a uma formação de qualidade adequada as suas características, interesses e condições de vida e de trabalho (LDBEN, art. 37, parágrafo 1º), podendo, assim, inserir-se com maior criticidade no mundo atual, em que exigências crescentes são uma constatação e um desafio a enfrentar. Em relação aos exames supletivos para aqueles que não possuem escolaridade em níveis Fundamental e Médio, vale destacar que são ofertados somente uma vez ao final de cada ano, não atendendo plenamente as necessidades da sociedade. As experiências descentralizadas desses exames, conforme determina a Lei Estadual nº 4.528/2005, ainda não são significativas numericamente, embora proporcionem o contato de seus usuários com as unidades escolares que atuam em regime semipresencial, ocasionando, em muitos casos, o retorno dos mesmos ao sistema de ensino na forma de cursos, que, sem dúvida, contribuem para a formação dos jovens e adultos, face aos desafios das sociedades atuais. O fato de a oferta de vagas para a EJA ocorrer prioritariamente no turno noturno e de segundas às sextas-feiras, vem obstaculizando a ampliação da escolaridade para uma parte significativa da população. Além disso, o atendimento às áreas rurais é insuficiente e quase sempre limitado ao 1º segmento do Ensino Fundamental. Outra dificuldade bastante acentuada para o desenvolvimento das ações da EJA, diz respeito à falta de escolas ou espaços apropriados na rede pública ao seu atendimento, espaços estes, muitas vezes, compartilhados por instituições de diferentes esferas de poder.

Por fim, a EJA carece tanto de uma política que abarque toda a sua abrangência, quanto de ações que rompam com a visão de supletividade que ainda permanece no seu contexto. Para tal, entre outros aspectos, torna-se necessária a criação de espaços específicos para a formação inicial e continuada de professores para essa modalidade de ensino.

1.5. Educação a Distância e Tecnologias Educacionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino” (art. 80), apresenta, também, que “a educação a distância gozará de tratamento diferenciado” (art. 80, parágrafo 3º), podendo ser oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União e, ainda, em regime de cooperação e integração entre diferentes sistemas. Esse artigo inicialmente foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, uma vez que a atual LDBEN não é auto-aplicável. O referido Decreto estabelece que a Educação a Distância (EaD) se caracteriza como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação,

com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (artigo 1º). A Educação a Distância no Brasil, segundo dados divulgados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância/2007, atingiu, em 2006, o patamar de 2,2 milhões de estudantes, matriculados nos diferentes níveis de EaD, sendo que o número de instituições autorizadas ou com cursos credenciados totalizou 225, naquele ano. A Tabela 22 apresenta o número de alunos na EaD, em instituições autorizadas.

TABELA 22: Estado do Rio de Janeiro: Número de alunos a distância em instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino a ministrar a EaD - 2004-2005-2006.

Abrangência geográfica	2004	2005	2006	Alunos % do total	Alunos % do total	Alunos % do total
Brasil	309.957	100,0	504.204	100,0	778.458	100,0
Sudeste	163.887	53,0	239.267	47,0	243.114	31,2
Rio de Janeiro	49.865	16,2	49.579	9,8	53.403	6,9

Fonte: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância/2007

No ano de 2006, o Estado do Rio de Janeiro apresentava 6,9% do total de alunos brasileiros matriculados em instituições autorizadas. No período compreendido de 2004 para 2006, o total de matrículas no país em instituições autorizadas aumentou significativamente (151,1%), sendo que o Estado do Rio de Janeiro apresentou um crescimento na ordem de 1,1%. Segundo informações constantes no Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para Educação a Distância e Pólos de Apoio Presencial (SIEAD), em 2009, o Estado do Rio de Janeiro passou a contar com 22 instituições credenciadas e 333 pólos. No que diz respeito à Tecnologia Educacional, atendendo ao Programa de inclusão digital e social, denominado GESAC - Governo Eletrônico/Serviço de Atendimento ao

Cidadão-, do governo federal, o governo do Estado do Rio de Janeiro criou as Regionais de Tecnologia Educacional. Tendo por base o GESAC, foi realizada uma parceria entre o Ministério das Comunicações e a Secretaria de Estado de Educação - RJ. Neste Programa, o governo federal instala antenas para acesso à Internet com banda larga em pontos de presença no Estado, sendo que o governo do Estado coordena sua utilização para fins comunitários. O Estado do Rio de Janeiro, por meio de sua Secretaria de Estado de Educação, conta, também, com 18 (dezoito) Núcleos de Tecnologia Educacional, 92 (noventa e dois) Pólos de Tecnologia Educacional que contam com uma equipe de mais de 750 profissionais da rede de ensino exercendo as funções de Multiplicadores, Dinamizadores e Orientadores Tecnológicos. Esta rede de suporte à Tecnologia Educacional atende a todas as escolas da rede estadual de ensino. Por meio dessa infra-estrutura foi possível a dinamização dos seguintes programas:

ProInfo: uma parceria entre o governo federal e governos estaduais e municipais. Entre 1998 e 1999, foram instalados 12 (doze) núcleos de tecnologia educacional - NTE. Posteriormente, já por iniciativa da Secretaria de Estado de Educação, foram criados mais 6 (seis), totalizando 18 (dezoito) NTEs em funcionamento. O ProInfo é um programa de qualidade pedagógica internacionalmente reconhecido e procura orientar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação, como instrumentos na ação pedagógica.

Rede Escola: recurso de tecnologia de informação e comunicação que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro disponibiliza ao pessoal da rede pública de ensino. Uma central de transmissão, sediada no Rio de Janeiro, com unidade móvel que permite transmitir de qualquer lugar do Estado, envia sinal pela Internet para os 128 (cento e vinte e oito) pontos de recepção. A Secretaria de Educação programa a transmissão dos eventos, que podem ter finalidades administrativas ou pedagógicas;

TV Escola (http://www.cted.educacao.rj.gov.br/menu_cted_tvescola.asp): a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância - SEED coordena as ações do TV Escola. Atuando como agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomenta a incorporação das tecnologias de informação e comunicação e das técnicas de Educação a Distância aos métodos didático-pedagógicos;

SIGETEC (http://www.cted.educacao.rj.gov.br/menu_cted_sigetec.asp): o governo federal mantém uma base de dados da gestão tecnológica, que abrange todos os programas governamentais em desenvolvimento no país. Uma Web Aplicação permite que usuários distribuídos por todo o território nacional tenham seus logins e senhas validados e possam carregar as informações solicitadas pelo governo. No Estado do Rio de Janeiro, a Coordenação do SIGETEC é de responsabilidade da SEEDUC/RJ. A coordenação estadual de tecnologia educacional orienta o trabalho dos NTEs e das escolas participantes dos programas, para que mantenham atualizadas as informações da gestão tecnológica. O que se conclui é que o Estado do Rio de Janeiro encontra-se num processo de avanço da política de Educação a Distância, devendo ampliar o acesso à educação por meio da expansão de oferecimento de vagas nos diferentes níveis que compõem a educação brasileira e das condições necessárias a essa modalidade de ensino. Por fim, face às normas legais, pilares de sustentação da Educação a Distância no

Brasil, este Plano propõe que ela deva incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação propiciam a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, Internet, seja pelos meios mais atuais de processos de utilização conjugada de meios com a telemática e a multimídia em diferentes espaços e tempos. Não deve se restringir ao uso exclusivo das tecnologias, mas realizar a busca constante do aprender a aprender e o estímulo à aprendizagem continuada. Isso significa afirmar que todas as modalidades que compõem a educação brasileira deverão se contempladas, por meio de ações que permitam o projeto de uma nação justa e solidária, permitindo o acesso à escola e a permanência nela, em todo o território fluminense, de crianças, jovens e adultos, por meio da formação de cidadãos participantes, críticos e capazes de transformar a sociedade.

1.6. Educação Especial

A Constituição Federal de 1988 apresenta como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indo ao encontro da Lei Maior, apresenta o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4, inciso III). Nesse sentido, de acordo com os documentos oficiais, consoantes com a demanda humana e social por inclusão das pessoas com necessidades especiais nas diversas instâncias sociais, é preconizada a inclusão na escola regular. A LDBEN define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar e deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os educandos portadores de necessidades especiais” (art. 58), devendo os sistemas assegurar-lhes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (art. 59, inciso I). A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina a obrigatoriedade do sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma

educação de qualidade para todos (art. 2º). Dessa maneira, contrapondo-se ao paradigma da integração, a inclusão escolar implica na organização das escolas, no sentido de oferecer as condições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, em um ambiente pedagógico acolhedor e diversificado, contribuindo, assim, de maneira significativa para o seu desenvolvimento cognitivo, desiderativo, social e psicomotor. A Resolução anteriormente mencionada, assim como a Deliberação CEE-RJ nº 291, de 14 de setembro de 2004, que estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, definem o aluno que requer uma Educação Especial como aquele que, durante o processo educacional, apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica. Essa definição vem permitindo que alunos sem deficiência que não se adaptam aos padrões

tradicionais das práticas pedagógicas da escola sejam encaminhados para o atendimento educacional especializado, retirando do ensino comum a responsabilidade pela aprendizagem de uma significativa parcela de alunos que formam o grupo do fracasso escolar. Com vistas à construção de um diagnóstico sobre a Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro, e tendo por referência o cenário do ordenamento legal, passa-se agora à análise de alguns indicadores estatísticos relacionados a essa modalidade de ensino. Nesse sentido, é importante destacar a priori que, segundo dados da Organização Mundial de Saúde, estima-se que 10% da população mundial apresente algum tipo de deficiência. Em 2000, o Censo Demográfico/IBGE identificou entre a população brasileira 24.600.256 portadores de algum tipo de deficiência. De acordo com o Censo supracitado, a população total do Estado do Rio de Janeiro, à época, era de 14.392.106, sendo que destes 2.131.762 (14,8%) apresentava algum tipo de deficiência. Na faixa de 5 a 17 anos de idade, o Estado do Rio de Janeiro apresentava 164.711 pessoas que poderiam ser classificadas nessa categoria. A Tabela 23, que apresenta o número de alunos portadores de necessidades educacionais especiais no Estado do Rio de Janeiro, revela que, nos anos investigados, a rede municipal se constituiu na principal responsável pela oferta destas matrículas, seguida pela esfera privada. A rede estadual vem diminuindo o número de matrículas nesta modalidade de ensino, especialmente nas classes especiais de ensino regular. Os dados possibilitam observar que, no decorrer dos anos de 2006, 2007 e 2008, progressivamente, diminuíram as matrículas em escolas exclusivamente especializadas, sendo que, de 2006 para 2008, aumentou o atendimento nas classes comuns (com ou sem apoio pedagógico especializado), demonstrando a conscientização dos educadores quanto ao direito humano, ao direito político, ao direito constitucional e ao direito educacional desses alunos conviverem e aprenderem em ambiente escolar comum.

TABELA 23: Estado do Rio de Janeiro: Número de matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, por dependência administrativa - 2006-2007-2008

Entes federados	Escolas especializadas	Classes especiais de ensino regular	Classes comuns	Total
2006	2006	2006	2006	Federal 852 - 167 1.019
2006	2006	2006	2006	Estadual 1.496 2.480 2.947 6.923
2007	2007	2007	2007	Municipal 2.949 7.644 11.741 22.334
2007	2007	2007	2007	Privada 10.876 363 1.617 12.856
2007	2007	2007	2007	Total 16.173 10.487 16.472 43.132
2008	2008	2008	2008	Federal 813 - 92 905
2008	2008	2008	2008	Estadual 1.443 2.391 2.253 6.087
2008	2008	2008	2008	Municipal 3.562 8.025 9.767 21.354
2008	2008	2008	2008	Privada 8.102 730 1.747 10.579
2008	2008	2008	2008	Total 13.920 11.146 13.859 38.925
2008	2008	2008	2008	Federal 820 - 127 947
2008	2008	2008	2008	Estadual 1.305 1.758 2.884 5.947
2008	2008	2008	2008	Municipal 2.821 8.026 13.376 24.223
2008	2008	2008	2008	Privada 7.932 519 2.405 10.856
2008	2008	2008	2008	Total 12.878 10.303 18.792 41.973

Fonte: MEC/INEP/Sinopse Estatística da Educação Básica 2006/2007/2008

Mesmo considerando o crescimento das matrículas, ainda é significativo o número de pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente aquelas com deficiência, fora da

escola. Essa realidade constitui um grande desafio para os sistemas públicos de ensino, que devem se organizar de maneira a assegurar a essa população os direitos fundamentados no conceito de acesso universal. A atual perspectiva educacional - a inclusão - desvia o foco da deficiência e enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar no aluno a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve lhe proporcionar para que obtenha êxito escolar. Nessa direção, a Educação Especial é entendida como elemento integrante e indistinto do sistema educacional que se realiza transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Suas ações devem refletir a capacidade que todos têm de aprender, dando ênfase à convivência e à aprendizagem na heterogeneidade como a melhor forma para a construção do conhecimento, promoção da cidadania e afirmação da democracia social.

1.7. Educação Indígena

A Constituição Federal de 1988 apresenta, no capítulo denominado “Dos Índios”, que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (art. 231). No capítulo intitulado “Da Educação”, o texto constitucional determina que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210, §2º). Vale destacar aqui que, pela primeira vez, em cinco séculos, o Estado assumiu, em seu discurso, o caráter pluricultural da sociedade brasileira, renunciando à política destinada a eliminar as diferenças culturais, e admitindo que elas devam ser não apenas toleradas, mas até estimuladas, sendo que algumas definições e o detalhamento desses direitos foram remetidos para a legislação complementar e ordinária. Nesse sentido vale destacar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação (2001), os quais redesenharam uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito dos seus usuários a uma educação bilíngüe, intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Essa nova escola, cujo objetivo é o reconhecimento da diversidade cultural e lingüística do povo indígena, deve valorizar os saberes indígenas, com seus complexos sistemas de pensamento, proporcionando aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas e reafirmando suas identidades, para construir, a partir dessa base, uma ponte, que ligue os índios a outras experiências históricas diferentes e garanta o seu acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (LDBEN, art. 78, incisos I e II). Em relação ao processo de regulamentação da educação escolar indígena é importante

destacar, também, o Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, bem como a Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999, que estabeleceu as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, definindo-as como uma categoria específica, com normas e procedimentos jurídicos próprios, assegurando-lhes autonomia pedagógica e curricular, estabelecendo, ainda, para os estados, o dever de criar programas diferenciados para formação dos professores indígenas, facultando-lhes o direito a estarem em serviço e habilitando-se para o magistério indígena concomitantemente (art. 6º, parágrafo único). A referida resolução estabeleceu também, que “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (art. 8º). Esses direitos foram legitimados, ainda, pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulgou a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos

Indígenas e Tribais. No Estado do Rio de Janeiro, orientando-se pela supracitada legislação indígenista vigente, o Decreto n° 33.033, de 22 de abril de 2003, criou a categoria escola indígena, no âmbito da Educação Básica, no sistema estadual de ensino. Posteriormente, por meio da Deliberação CEE-RJ n° 286, de 09 de setembro de 2003, foram estabelecidas as normas para a autorização, estrutura e funcionamento destas Escolas Indígenas, ao que se sucedeu a criação da Escola Indígena Estadual Guarani Karáí Kuery Renda, situada na aldeia Sapukai, no município de Angra dos Reis e das Salas de Extensão Tava Mirim (aldeia Itatim) e Karáí Oka (aldeia Araponga), ambas no município de Parati. Estas três escolas indígenas apresentavam, ao todo, 249 alunos matriculados no Ensino Fundamental, dividido em quatro ciclos, com duração total de dois anos. Esses alunos são atendidos por sete professores bilíngües guaranis Mbya, que foram contratados mediante a Resolução SEE-RJ n° 3.279, de 25 de agosto de 2006, concluindo o processo de consolidação oficial da Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro. Aos mencionados sete professores indígenas guaranis foi possibilitado cursarem o Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil Kuaambo'e Conhecer-Ensinar, promovido pelo Protocolo Guarani. O referido Protocolo referencia-se na territorialidade da etnia Guarani, buscando oferecer um programa diferenciado e específico de formação de professores, por meio de uma política pública indígenista de educação escolar inovadora, reconhecendo os guaranis como um povo, cuja unidade suplanta as fronteiras político-administrativas dos estados da Federação, tanto quanto os limites territoriais com outros países da América do Sul. No Brasil, a população Guarani é de aproximadamente 40 mil índios, subdivididos em três grupos lingüísticos: Nhandéva, Kayová e Mbyá, que vivem em dezenas de aldeias, espalhadas por mais de 100 municípios, localizados em dez estados, um dos quais o Rio de Janeiro. A população que vive no litoral sul fluminense é predominantemente Mbyá, calculada em, aproximadamente, 650 indivíduos, distribuídos, atualmente, em cinco aldeias situadas nos municípios de Angra dos Reis e Parati. Atualmente, crescem as reivindicações pelo fortalecimento da educação escolar indígena, tendo em vista as dificuldades que as secretarias de educação manifestam para se relacionarem com as perspectivas da educação escolar intercultural e do reconhecimento da educação escolar indígena na sua especificidade, com normas e procedimentos jurídicos próprios, segundo definição do Conselho Nacional de Educação. Entre as diretrizes direcionadas especificamente para a educação escolar indígena destacam-se as necessidades de:

1. Formular ações que promovam a intersetorialidade com outras esferas de gestão pública (Cultura, Saúde, Meio Ambiente, Agricultura), contribuindo para o fortalecimento dos projetos de auto-sustentabilidade das comunidades indígenas, estimulando e renovando, em suas escolas, os canais e formas de diálogo intercultural, contemplando, ao mesmo tempo, os projetos próprios de aprendizagem, que se conduzem por uma concepção mais integrada e abrangente da realidade.
2. Planejar a gestão escolar indígena do Estado do Rio de Janeiro de acordo com a dinâmica social indígena (local e extra local), considerando seu crescimento demográfico, os impactos sobre seus territórios com suas dimensões reduzidas e condições ecológicas alteradas pelo contato com a sociedade envolvente, com conseqüentes deslocamentos espaciais e utilização de novas estratégias de sobrevivência.
3. Estimular e fortalecer, nas escolas indígenas estaduais, atividades voltadas para a promoção da qualidade de vida das comunidades indígenas, prevendo-se a oferta futura de cursos técnicos diferenciados e de acordo com os projetos de sócio-etnodesenvolvimento das terras indígenas.
4. Assegurar a consulta e participação institucionalizada das representações dos professores, alunos e respectivas comunidades indígenas na elaboração das políticas de educação escolar

indígena no Estado do Rio de Janeiro, na definição de projetos e ações, acompanhamento e avaliação da execução.

5. Edificar prédios escolares, referenciando-se na concepção arquitetônica e realidade ecológica das comunidades indígenas.

6. Propiciar a produção e difusão de material didático e paradidático adequado às especificidades socioculturais de alunos e professores das comunidades indígenas. Apoiar o ingresso dos professores indígenas no Ensino Superior diferenciado.

1.8. Educação Afro-Brasileira

A Constituição Federal de 1988 determina que o Estado deve garantir a todos pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, de modo a apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações étnico-culturais, tanto afro-brasileiras, como as de outros grupos participantes do processo de civilização nacional (art. 215). Consoante com a determinação constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com redação dada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares (art. 26-A), disposição esta reiterada na Lei Estadual nº 4.528/2005 (art. 21, inciso IV, alíneas a, b e c). Nesta perspectiva, vale destacar que a implantação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira exigirá o acompanhamento do Conselho Estadual de Educação e dos Conselhos Municipais de Educação, junto com as entidades do movimento negro, os quais deverão observar a evolução da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, dentro do regime de colaboração e autonomia, dando importância aos planejamentos, sem omitir a participação dos interessados, definindo medidas urgentes nos cursos de formação de professores, incentivando a construção e divulgação de conhecimentos, o desenvolvimento, a pesquisa e o envolvimento comunitário nas questões étnico-raciais.

1.9. Medidas Socioeducativas

Os colégios de medidas socioeducativas - unidades de internação, internação provisória e internação ao tratamento de uso e abuso de drogas - devem atender as determinações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconizando o direito ao acesso, à permanência e à formação do cidadão como garantia do desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político, estabelecendo, como princípio, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O atendimento escolar a adolescentes em medida socioeducativa é assegurado pelas determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, no que se refere ao direito de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade (art. 124, XI). De acordo com os parâmetros do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o eixo educação, nas entidades de medidas socioeducativas, deve dinamizar as ações pedagógicas, estimular o aprendizado e troca de informações e propiciar condições adequadas aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento. Na internação provisória, as atividades pedagógicas devem estimular a aproximação do adolescente com a escola e seus familiares, além de desenvolver metodologia específica ao tempo de permanência na internação provisória. Nessa perspectiva, os colégios de medidas socioeducativas devem buscar assegurar a escolaridade dos jovens e adolescentes, condizente com as demandas e especificidades dos seus alunos e com as características da unidade: internação, internação provisória e internação ao tratamento de uso e abuso de drogas. Para garantir o pleno exercício de cidadania dos alunos dos colégios de medidas socioeducativas, é necessário elaborar e implementar uma matriz curricular específica para essas escolas,

atendendo as demandas e particularidades que se fazem associar a estes jovens e adolescentes. Além disso, é preciso que o colégio seja visto como um ambiente agradável para que a escolarização seja prazerosa, de formação crítica e criativa, desenvolvendo o respeito e a tolerância às diferenças étnicas, de gênero e classe, criando, assim, condições de prosseguimento dos estudos ao término do cumprimento da medida, além de facilitar a aprendizagem. Para que se tenha um ensino de qualidade, não bastam apenas ações pedagógicas. Há também a necessidade de investimento para adaptação das escolas aos padrões mínimos de infra-estrutura, previstos no Plano Nacional de Educação (2001). Há que se contemplar a reforma e a manutenção de prédios, a atualização e a ampliação de acervo das bibliotecas, o mobiliário, os equipamentos pedagógicos e os recursos tecnológicos. É necessária, também, a qualificação do trabalho pedagógico, a partir do provimento dos colégios com recursos didáticos e técnicos que viabilizem a existência de um ensino com qualidade social.

1.10. Educação Prisional - EJA

A Constituição de 1988 garante a todos os cidadãos deste país o direito à educação, destacando que esta é dever do Estado e da família, devendo visar o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). Por sua vez, a Lei de Execução Penal de nº. 7.210, de 11 de julho de 1984, institui como obrigatórios o Ensino Fundamental e o Ensino Profissionalizante em nível de iniciação ou aperfeiçoamento (art. 17 e 18), para os sujeitos privados de liberdade. No que diz respeito especificamente ao Estado do Rio de Janeiro, vale destacar que se constitui pioneiro na oferta de educação no sistema penitenciário. Desde 1967, ininterruptamente, o Estado do Rio de Janeiro, por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Justiça, oferece educação aos privados de liberdade. Em 2000, o convênio foi renovado e algumas escolas do sistema penitenciário passaram também a oferecer o Ensino Médio. Vale destacar também que, ainda em 2000, a remissão de pena pelo estudo foi concedida pela Vara de Execuções Penais, pelo Ministério Público e pelo Conselho Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. A cada 18 horas de estudo, reduz-se um dia de pena, enquanto a remissão por trabalho, prevista no art. 126 da Lei de Execução Penal, equivale à redução de três dias de trabalho por um dia de pena. Vale ressaltar que a carga horária de trabalho dos internos é de, no mínimo, 6 horas e, no máximo, oito horas, enquanto que, na escola, permanecem por três horas diárias. Como na escola a carga horária é inferior a do trabalho, os internos que optam pelo estudo levam seis dias para remir um, o que acaba os desmotivando e, conseqüentemente, afastando os apenados do espaço escolar, uma vez que a remissão assume grande importância na vida desses sujeitos, já que é uma forma de alcançar a liberdade o mais breve possível. No que concerne à formação e ocupação profissional dos internos, é de responsabilidade da Fundação Santa Cabrini, órgão estadual vinculado à Secretaria de Administração Penitenciária, responsável pela gestão do trabalho realizado pelos internos. Desde 1997, a Fundação implementa cursos para os apenados com recursos garantidos pelo Ministério do Trabalho. Vale ressaltar que as escolas em parceria com outras entidades públicas e privadas também vêm implementando atividades de formação profissional para os internos. Apesar de a Constituição Brasileira e a Lei de Execução Penal, como já mencionado, garantirem o direito à educação para os sujeitos privados de liberdade, somente 18% de toda a população prisional do país tem acesso à educação no sistema, enquanto que 70% dela não possuem o Ensino Fundamental completo. Segundo o Ministério da Justiça, em 2005, a população prisional do país era de aproximadamente 230.000 pessoas. Mais da metade dos presos tinha menos de 30 anos, 95% eram pobres, dois terços não completaram o Ensino Fundamental, e cerca de 12% eram analfabetos. No que concerne à população do Sistema Penitenciário do Rio de Janeiro, o quantitativo era de 23.054 detentos, sendo que, deste total,

779 eram mulheres. O Rio de Janeiro é um dos estados que mais encarcera no país, estando atrás somente de São Paulo. No ano de 2001, o Rio de Janeiro apresentava uma população carcerária de 19.739 pessoas, tendo apresentado um aumento significativo de 3.315 detentos (43,7%), em relação aos dados de 2005. A Tabela 24 traz um levantamento geral relativo ao quantitativo e ao percentual de internos inseridos em atividades educacionais, no Estado do Rio de Janeiro. Os dados mostram que apenas 32% desse quantitativo de detentos estão matriculados em algum tipo de atividade educacional.

TABELA 24: Estado do Rio de Janeiro: Quantitativo de internos em atividades educacionais - 2007.

Atividades educacionais Internos	Número	%	Brasil alfabetizado
Ensino fundamental	2.964	12,4	1.095 4,5
Ensino médio	260	1,1	Supletivo 2.455 10,2
Pré-vestibular	137	0,6	Vestibular-UERJ 499 2,1
Vestibular-UFRJ	260	1,1	Sem atividade educacional 16.299
Total	23.969	100,0	68,0

Fonte: Secretaria de Estado de Administração Penitenciária

O Regulamento do Sistema Penal do Estado do Rio de Janeiro, no seu art. 32, preceitua a obrigatoriedade de Ensino Fundamental no sistema prisional. No entanto, não existem escolas em todas as unidades prisionais: as 46 unidades do Estado, totalizam apenas 11 (onze) escolas e 9 (nove) núcleos.

QUADRO 01: Estado do Rio de Janeiro: Unidades Prisionais e as Escolas que funcionam nestes espaços.

Unidade Prisional Escolas/ Colégios Penitenciária Alfredo Tranjan EEES Prof^a Sônia Maria Menezes Soares Penitenciária Jonas Lopes de Carvalho EEES Prof^a Alda Lins Freire Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho Núcleos: Penitenciária Serrano Neves Casa de Custódia Pedro Melo da Silva Casa de Custódia Jorge Santana Casa de Custódia Paulo Roberto Rocha Penitenciária Laércio da Costa Pellegrino Penitenciária Alexandre Sarmento Instituto Penal Benjamin de Moraes Filho Casa de Custódia Elizabeth Sá Rego C.E. Prof. Carlos Costa (Possui 8 núcleos em funcionamento) Penitenciária Talavera Bruce C.E. Roberto Burle Marx Penitenciária Vicente Piragibe EEES Henrique De Souza Filho - Henfil Penitenciária Esmeraldino Bandeira EEES Angenor De Oliveira Cartola Penitenciária Moniz Sodré C.E. José Lewgoy Penitenciária Lemos Brito Núcleo: Penitenciária Pedrolino W de Oliveira CE. Mário Quintana Presídio Evaristo de Moraes EEES Anacleto de Medeiros Hélio Gomes EEES Rubem Braga Presídio Nelson Hungria EEES 1º Tenente Hailton dos Santos

É de suma importância levar em conta as especificidades dos educandos privados de liberdade, partindo de uma concepção que vá além da reprodução de meros conteúdos, indo ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, a perda do direito de ir e vir não pode significar a destituição de todos os demais direitos. A especificidade dos sujeitos apenados traz um sentido de reinserção social e de reconstrução, mas, sobretudo, o de que a educação deve ser entendida como direito de todos. A educação, como também o trabalho, oferecida durante o tempo da prisão, pode favorecer aos internos o entendimento de sua realidade e a percepção das causas e conseqüências dos atos que os levaram à privação de liberdade. Dentro desse contexto, é de extrema relevância pensar e garantir a educação profissionalizante dentro do sistema prisional, entendendo o trabalho como princípio educativo, ético-político, e, ao mesmo tempo, como um dever e um direito. É fundamental avançar na afirmação da Educação Básica (Fundamental e Médio) unitária, politécnica e, portanto, não-dualista, que articule

conhecimento, cultura, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia.

1.11. OBJETIVOS E METAS

Os objetivos e metas do Plano Estadual de Educação para a Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro estão direcionados para a ampliação e universalização do ensino nas três etapas que compõem a Educação Básica, com a qualidade que permita a continuidade de estudos para àqueles que optarem pela Educação Superior, bem como a inserção no mundo do trabalho, em condições de igualdade àqueles oriundos das redes privadas de educação. Nessa perspectiva, são objetivos e metas para a Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro:

1. Assegurar, em regime de colaboração com os municípios, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, a universalização do atendimento à demanda da pré-escola (4 e 5 anos) e o crescimento da oferta de vagas em creches (0 a 3 anos), acompanhando o crescimento populacional, conforme o que estabelece a Lei Estadual nº 4.528/2005 (art.71).

2. Apoiar a expansão da oferta de Educação Infantil nas redes municipais e excluir essa oferta do sistema estadual, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, como prevê a Lei Estadual 4.528/2005, com nova redação dada pela Lei Estadual 5.311/2008.

3. Estabelecer programas de formação de profissionais de Educação Infantil, de forma que, no prazo máximo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, os professores, auxiliares de creche, berçaristas e os dirigentes das instituições públicas e privadas possuam, no mínimo, formação de nível médio, na modalidade Normal, no âmbito do “Programa Escola-Infância”, nos termos da Lei Estadual nº 5.311/2008 (art. 3º).

4. Garantir o acesso e viabilizar a permanência do aluno no Ensino Fundamental obrigatório de qualidade, com duração de nove anos, planejando em regime de colaboração com os municípios, no prazo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, a progressiva transferência das matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a rede municipal, conforme o que estabelece a Lei Estadual nº 4.528/2005 (art.62).

5. Garantir, no prazo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, a oferta gradativa, a ordem de 10% a cada ano, do atendimento em tempo integral dos anos finais do Ensino Fundamental, em todas as unidades escolares da rede pública estadual, sem prejuízo da absorção da demanda.

6. Implantar, no prazo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, o tempo integral no Ensino Médio, em 10% das escolas da rede pública estadual, priorizando áreas com jovens em situação de risco, sem prejuízo do atendimento à demanda e considerando a necessidade de ampliação do número de unidades escolares.

7. Assegurar na rede pública estadual, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, preferencialmente por meio de concurso público, o preenchimento de 100% de vagas do Quadro de Profissionais da Educação, observando-se os requisitos necessários para o exercício de cada função, a fim de garantir padrões de qualidade para os ensinos Fundamental e Médio.

8. Eliminar no sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, no período de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, sem prejuízo do atendimento à demanda, a existência, nas escolas, de mais de dois turnos diurnos e transformar as escolas uni docentes em escolas pluridocentes.

9. Limitar no sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, no período de até 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, o número de alunos por turma em, no máximo, 35 alunos, no primeiro segmento, 40 alunos, no segundo segmento do Ensino Fundamental, e 45 alunos no Ensino Médio, com redução de 20% desse quantitativo quando houver alunos deficientes matriculados na turma.

10. Ampliar, progressivamente, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, a carga horária na Educação Básica das disciplinas Biologia, Química, Física, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física, aumentando a matriz curricular para 30 tempos semanais.

11. Elaborar e implantar, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, políticas públicas para regularização do fluxo escolar, objetivando reduzir em 10% ao ano, as taxas de repetência e de evasão, por meio de programas que possibilitem a efetiva aprendizagem do aluno, respeitando as condições necessárias para que isso se dê com qualidade.

12. Assegurar, a partir da publicação deste Plano, mecanismos de participação dos professores na escolha dos livros didáticos.

13. Efetivar, em parceria com o governo federal e com todos os municípios do Estado, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, o censo educacional, a fim de contabilizar jovens e adultos não-alfabetizados e/ou pouco escolarizados e as formas de atendimento a jovens e adultos existentes nas suas respectivas abrangências, objetivando a expansão ordenada do atendimento, por meio do desenvolvimento de políticas públicas de educação apropriadas, ao longo de toda Educação Básica, garantindo, no prazo de 8 (oito) anos, a partir da publicação deste Plano, o acesso e permanência dos jovens e adultos afastados do mundo escolar.

14. Garantir, no prazo máximo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, a oferta de vagas de Educação de Jovens e Adultos, em suas formas presenciais e semipresenciais, diurnas e noturnas, na rede pública de ensino, abrangendo os ensinos Fundamental e Médio, em todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro, contemplando as zonas rural e urbana, onde houver carência comprovada.

15. Garantir, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, por meio do poder público e a partir de critérios definidos pelos sistemas públicos de ensino, exames supletivos permanentes, que permitam a jovens e adultos demonstrarem conhecimentos adquiridos por diversos meios.

16. Estabelecer estratégias para, progressivamente, no prazo de 4 (quatro) anos, a contar da publicação deste Plano, elevar em 10% os índices de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo como base o próprio desempenho da unidade escolar nos exames nacionais - SAEB, Prova Brasil - e estadual - SAERJ -, independente da política salarial, gratificações e afins.

17. Assegurar, progressivamente, no prazo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, o acesso à escolarização a todas as pessoas com deficiências, em todos os níveis da Educação Básica, Profissional e Técnica, disponibilizando os diversos tipos de apoio pedagógico especializado, bem como as flexibilizações curriculares requeridas pelo processo educacional especializado, garantindo a aceleração da escolaridade aos alunos com altas habilidades/superdotação, de acordo com o seu desempenho escolar, implementados pela Educação Especial.

18. Transformar, gradativamente, no prazo de 8 (oito) anos, a partir da publicação deste Plano, as classes especiais em salas de recursos multifuncionais, equipadas apropriadamente para oferecer atendimento educacional especializado, bem como garantir a modificação das escolas especiais existentes em centros de referência para atendimentos, produção de materiais acessíveis e formação docente.

19. Garantir, a partir da publicação deste Plano, a acessibilidade ao currículo do ensino regular aos alunos surdos com domínio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, por meio de professores bilíngües em Língua Portuguesa na modalidade escrita/Libras, da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, e Tradutor/Intérprete de Libras nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

20. Garantir, a partir da publicação deste Plano, o ensino do Sistema Braille para os alunos cegos e seus professores, viabilizando a inserção do Guia-Intérprete de surdo-cego, transcritor e revisor em Braille.

21. Garantir nas escolas, a partir da publicação deste Plano, o acesso aos alunos cegos, com baixa visão, surdos e surdos-cegos, superdotados e aos profissionais da educação, a materiais e equipamentos pedagógicos especializados, como: softwares, livros falados, digitalizados, em Braille, em caracteres ampliados e em Libras e específicos da área das altas habilidades/superdotação e material para prática paradesportiva.

22. Buscar, no prazo de 5 (cinco) anos, parcerias e convênios com instituições públicas de saúde para atendimento psicológico, fonoaudiológico, dentário e de assistência social, a fim de oferecer possibilidades de diagnóstico, atendimento e acompanhamento às necessidades de saúde, física e psíquica, apresentadas pelos alunos.

23. Estabelecer, a partir da publicação deste Plano, parcerias com instituições de Ensino Superior para a realização de pesquisas e atividades de extensão relativas ao processo de ensino e aprendizagem, e parcerias entre as redes de saúde e ação social visando à garantia dos atendimentos especializados necessários à inclusão dos alunos deficientes e superdotados.

24. Tornar obrigatória, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, a existência de orientação educacional e supervisão educacional em todas as unidades escolares, com profissionais devidamente habilitados e admitidos por meio de concurso público para essas áreas específicas.

25. Ampliar e efetivar, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, a parceria entre escola, Conselho Tutelar e Ministério Público, objetivando ações conjuntas de prevenção, que reduzam os índices de evasão escolar, bem como atuar, por meio da equipe técnico-pedagógica da escola, junto às comunidades, desenvolvendo ações de combate ao risco social e aos problemas relacionados ao elevado número de faltas não justificadas dos alunos e à evasão escolar.

26. Formular e implementar, no prazo máximo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, uma política de Estado de gestão da infra-estrutura física que assegure o reordenamento da rede física, com envolvimento dos demais níveis do governo, utilizando as informações obtidas pelo Sistema de Gerenciamento da Rede Física (SGRF), com a participação da comunidade escolar interessada, composta por professores, gestores e representantes da comunidade, objetivando a otimização dos recursos humanos, materiais e financeiros e a construção de novos prédios onde for detectada a demanda.

27. Definir, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, padrões necessários de infra-estrutura para as escolas da rede estadual, visando à construção/ reforma/ adequação dos estabelecimentos de ensino, e a manutenção das instalações com padrões mínimos de segurança e conforto, para que garantam melhores condições de ensino e de aprendizagem, de acordo com a realidade e a necessidade de cada escola, neles incluindo: (a) espaço, iluminação, ventilação, água, luz, segurança; (b) instalações sanitárias e para higiene; (c) quadras poliesportivas cobertas para a prática de esportes, com vestiários e equipamentos necessários; área de recreação; sala de leitura dotada de acervo bibliográfico específico e atualizado e com profissional designado para essa função; laboratório de ciências da natureza; sala multimídia; sala de artes com estrutura para a realização de trabalhos à base de água; atividades artísticas; e refeitório; (d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento de alunos e professores com deficiências; (e) auditório para realização de espetáculos e eventos da escola; (f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; (g) telefone e serviço de reprografia; (h) informática educativa e equipamento multimídia para o ensino, com atividades pedagógicas desenvolvidas por profissionais habilitados; laboratório de informática e inclusão digital, compatível com os avanços tecnológicos da atualidade e adequado à

quantidade de alunos de cada unidade escolar; garantindo o acesso a estes ambientes a todos os alunos em todos os turnos de funcionamento.

28. Apoiar e incentivar os grêmios estudantis, a partir da publicação deste Plano, como espaço de participação e exercício da cidadania, refletido em um currículo centrado na autonomia do educando e no protagonismo juvenil, orientado para uma sociedade em que se relevam questões, como, empregabilidade, conflitos de classes, criminalidade, meio ambiente e qualidade de vida, constante inovação tecnológica, velocidade de informações e necessidade de filtro e reflexão crítica, economia/cultura globalizada versus outros processos de desenvolvimento econômico e cultural.

29. Estimular e assegurar que, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, todas as escolas tenham formulado seus projetos político-pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, promovendo debates sobre ciclos de formação e série, a fim de esclarecer objetivos e propostas pedagógicas que fomentarão o projeto das escolas, dentro de uma gestão democrática e participativa.

30. Realizar, a cada 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, fóruns regionais e estadual para redefinir e consolidar a proposta curricular do Ensino Médio, conforme o estabelecido nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

31. Apoiar e viabilizar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da aprovação deste Plano, a promoção pela Secretaria de Estado de Educação de encontros de professores das unidades escolares, objetivando reflexões sobre a escola, sua finalidade, seus problemas e possíveis propostas para a melhoria da Educação Básica, cujas datas deverão estar incluídas no calendário letivo.

32. Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, a elaboração de uma proposta curricular adequada à Educação de Jovens e Adultos, na qual o tema do trabalho e as suas condições estejam permanentemente presentes, além de ressaltadas as estratégias metodológicas que contemplem o jovem, o adulto e o idoso em suas especificidades, considerando-se aspectos da diversidade cultural, social, lingüística e da vida comunitária.

33. Garantir, a partir da publicação deste Plano, a inclusão nas matrizes curriculares da Educação Básica, dos conteúdos e temas transversais, objetos de Atos Legislativos, assegurando o conhecimento da cultura e da história regional local; da cultura e da história afro-brasileira; e africana e indígena, assim como a educação ambiental, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, em conformidade com a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

34. Garantir no sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, a partir da publicação deste Plano, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia para os três anos do Ensino Médio, com a tarefa básica da construção da cidadania e do pensamento crítico, conforme determina a Lei Federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008.

35. Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, por meio da criação de programas, o acesso a novas tecnologias de comunicação para a realização de Educação a Distância capaz de favorecer a educação profissional, a educação afro-brasileira, a educação especial, a educação indígena, a educação do campo, a educação de jovens em conflitos com a lei e em cumprimento de medidas sócio-educativas em unidades de internação provisória e a educação fiscal.

36. Equipar, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, e manter todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino com computadores, conexões com a Internet em alta velocidade, fax, telefonia, que possibilitem a ampliação da Rede Regional de Tecnologia Educacional (RTE) e que atendam inclusive aos alunos com deficiências.

37.Promover a inclusão tecnológica e o retorno imediato, a partir da publicação deste Plano, da função dos orientadores tecnológicos, bem como ampliar o quadro, para atender aos alunos e professores capacitando-os em tecnologias educacionais.

38.Ampliar, manter e divulgar, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, em parceria com os municípios e com a iniciativa privada, o funcionamento de Distritos de Tecnologia Educacional, Núcleos de Tecnologia Educacional, Pólos de Tecnologia Educacional, necessários ao oferecimento da Educação a Distância.

39.Assegurar nas escolas de tempo integral, no prazo de 3 (três) anos, a partir da publicação deste Plano, que sejam oferecidas quatro refeições diárias, assim como nas de tempo parcial,

duas refeições diárias, com os níveis calóricos e protéicos necessários, de acordo com cada faixa etária, com o compromisso de adequar a verba destinada à alimentação escolar ao quantitativo dos alunos e ao horário de permanência dos mesmos na escola.

40.Garantir, a partir da publicação deste Plano, o transporte público gratuito a todas as crianças, adolescentes e adultos, estudantes da rede pública, nos grandes centros e no interior, nos transportes coletivos (trens, barcas, metrô, ônibus e alternativos), inclusive para atividades extracurriculares, bem como para as atividades culturais e esportivas, programadas pelas escolas.

41.Estabelecer, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, o Regime de Colaboração entre as redes estadual e municipais, em relação ao transporte escolar, garantido que o Estado venha a ressarcir financeiramente os municípios, proporcionalmente aos alunos transportados.

42.Buscar, a partir da publicação deste Plano, transporte escolar adaptado e gratuito para alunos deficientes e acompanhantes, inclusive para atividades extracurriculares.

43.Formar grupo de trabalho, a partir da publicação deste Plano, para estudo e avaliação da legislação indígena de educação, visando à elaboração de proposta de ampliação da estrutura física das escolas indígenas estaduais e à criação de escolas estaduais indígenas nas comunidades Guarani, de Rio Pequeno e Mamanguá, situadas no município de Paraty e em outras localidades em que venham a se constituir outras aldeias Guarani, garantindo participação e controle social pelas comunidades indígenas.

44.Implementar, a partir da publicação deste Plano, os termos de cooperação técnica com a União, com as Secretarias Municipais de Angra dos Reis, Paraty e outras em cujos municípios venham a se constituir escolas indígenas, para atendimento conjunto com a Secretaria Estadual de Educação das necessidades estruturais, pedagógicas, burocráticas e outras das escolas indígenas.

45.Assegurar, a partir da publicação deste Plano, a autonomia das escolas indígenas na elaboração de seus projetos político-pedagógicos, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento das escolas.

46.Projetar, a partir da publicação deste Plano, ações de acompanhamento da aplicação da Lei 10.639/03, do parecer CNE/CP 3/2004 e da resolução CNE/CP 01/04 que tornam obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, criando grupo de monitoramento, exigindo a aplicação da lei e de políticas públicas de afirmação e de valorização da cultura Afro-brasileira no currículo; instituir, no projeto político pedagógico, o emprego e procedimentos da lei.

47.Promover, a partir da publicação deste Plano, políticas públicas de reconhecimento e divulgação das comunidades Quilombolas, garantindo o transporte para professores e alunos destas comunidades e assegurando não só o acesso, mas a permanência dos alunos nas escolas.

48. Elaborar, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, projeto político-pedagógico específico para a realidade do campo, que envolva as escolas que atuam com esta modalidade de ensino, movimentos sociais e comunidade rural local.

49. Garantir, a partir da publicação deste Plano, o acesso à Educação Básica a todos os sujeitos privados de liberdade, independente do regime e da pena, por meio de planejamento pedagógico e estrutural da Secretaria de Estado de Educação.

50. Promover, a partir da publicação deste Plano, o acesso à escolarização de adolescentes que se encontram em regime de semi-liberdade (CRIAAD), viabilizando a sua inserção em unidades escolares municipais ou estaduais.

51. Promover, a partir da publicação deste Plano, o acesso à escolarização às crianças e adolescentes que se encontram em unidades de internação provisória, por meio de uma organização curricular diferenciada, que atenda ao caráter transitório da internação e demais especificidades dessa clientela.

52. Ampliar, regularmente, a partir da publicação deste Plano, o acervo bibliográfico e suportes pedagógicos, das unidades escolares prisionais e de medidas sócio-educativas.

53. Assegurar, a partir da publicação deste Plano, o quantitativo máximo de 15 alunos por turma em unidades prisionais e sócio educativas, tendo em vista as peculiaridades do trabalho pedagógico desenvolvido e as necessidades individuais dos alunos.

2. Adequar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, o sistema de gestão escolar da Secretaria de Estado de Educação (Conexão Educação) à realidade das escolas prisionais, assegurando a possibilidade de criar, ampliar e reduzir classes a qualquer época do ano letivo, bem como possibilitar a flexibilização do currículo, reconhecendo, ainda, as especificidades das diversas unidades, regimes e sistemas prisionais.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional situam a Educação Profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. No artigo 227, a Constituição Federal destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. A LDBEN afirma, no artigo 36 que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e acrescenta no parágrafo único que a “preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, alterou artigos da LDBEN, determinando que a articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pode ser de forma integrada: oferecida na mesma instituição de ensino em que é realizado o Ensino Médio; de forma concomitante: para os que já tenham concluído o Ensino Fundamental ou estejam cursando o Ensino Médio, na mesma instituição de ensino, em instituições de ensino distintas, ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; e de forma subsequente: oferecida àqueles que já tenha concluído o Ensino Médio.

Em 2008, a Lei nº 11.741 trouxe outras alterações para a LDBEN em relação à Educação Profissional e determinou que “as instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (art.42). No Estado do Rio de Janeiro, encontramos a oferta de cursos de Educação

Profissional tanto na Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), como na Secretaria de Estado de Cultura (SEC) e na Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC), por meio da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e do Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO). A Secretaria de Estado de Cultura (SEC) possui duas escolas que oferecem cursos profissionalizantes, por meio de convênio administrado pela FAETEC, sediadas na cidade do Rio de Janeiro: a Escola de Música Villa Lobos e a Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena. Esta última é uma instituição de Ensino Médio profissionalizante, fundada em 1908, por Coelho Neto. A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) foi criada pela Lei Estadual nº. 2.735 de 10 de junho de 1997, no sentido de resgatar a política de formação profissional no Estado do Rio de Janeiro, em consonância com os avanços científicos e tecnológicos, valorizando a pesquisa e a inovação e atendendo o plano de desenvolvimento econômico e social do Estado. A FAETEC absorveu as “Escolas Técnicas Estaduais” da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC/RJ. Esse fato acabou gerando ao Estado a coexistência de duas redes distintas, voltadas para a mesma modalidade de ensino - a da FAETEC e a da SEEDUC/RJ. A FAETEC reúne Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante (CETEPs), Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e Institutos Superiores, estes oferecendo Formação Pedagógica, Curso Normal Superior e Curso de Tecnólogo em Análise de Sistemas. Em nível técnico, são oferecidos cursos nas áreas de agropecuária, artes, comunicação, construção civil, desenvolvimento social e lazer, design, esportes, gestão, informática, imagem pessoal, indústria, saúde, telecomunicações, transportes e turismo e hospitalidade. Desde 2004, a Fundação desenvolve o ABCtec, que visa à erradicação do analfabetismo, a implantação de Educação Profissional em nível básico em comunidades carentes e a inclusão digital. A rede de ensino da SEEDUC/RJ ainda possui 80 unidades escolares que ministram cursos técnicos, oferecendo cursos nas áreas de agropecuária, indústria (mecânica, eletrotécnica, eletrônica e metrologia), construção civil (desenho de arquitetura e edificações), meio ambiente, química, saúde (patologia clínica, prótese dentária e enfermagem), turismo e hospitalidade, informática, e gestão (contabilidade, administração e secretariado). A SEEDUC/RJ enfrenta dificuldades na manutenção dos cursos técnicos, especialmente para acompanhar os novos desafios e, principalmente, nos municípios do interior do Estado, encontrando-se problemas, como: Inexistência de recursos para modernização dos estabelecimentos; Inexistência de concursos públicos para atender à necessidade da rede; Oferta insuficiente de formação de professores para as diversas áreas da Educação Profissional; Desarticulação entre a pesquisa da demanda regional e a oferta dos cursos de Educação Profissional de nível técnico; Carência de parcerias empresas e escolas e, ainda, de interação entre as escolas e as universidades; Despreparo dos alunos que ingressam na Educação Profissional, com relação aos conhecimentos básicos. Além disso, existe, atualmente, um contingente significativo de profissionais de diversas áreas, sem qualificação pedagógica, atuando como professores nos cursos da Educação Profissional, quadro agravado pela falta de programas de educação continuada.

2.1. Objetivos e Metas

Há que se compreender a dimensão do trabalho a ser realizado pelo Estado, para que a Educação Profissional possa dar conta da magnitude de sua finalidade que é a de desenvolver as aptidões para a vida produtiva, de forma integrada: educação, trabalho, ciência e tecnologia. Tudo isso, sem perder de vista a característica marcante desse ensino, que é a flexibilidade de sua organização, a articulação com o Ensino Médio, sem a ele se atrelar, e a valorização da educação continuada, da experiência pessoal e profissional, com aproveitamento das competências adquiridas. Nesse sentido, são objetivos e metas da Educação Profissional para o Estado do Rio de Janeiro:

1. Realizar, no prazo de 1(um) ano a partir da publicação deste Plano, o diagnóstico da situação da rede formal de Educação Profissional, para reorientar a política e subsidiar a tomada de decisões, a fim de extinguir a dualidade de oferta pela Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) e pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), otimizando recursos e potencializando as ações.
2. Assegurar, no prazo de 1(um) ano a partir da publicação deste Plano, que a Escola de Música Villa Lobos e a Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena permanecerão sobre a gestão da Secretaria de Estado de Cultura (SEC), oferecendo exclusivamente ensino artístico, nas modalidades pós-médio e extensão.
3. Articular e viabilizar parcerias, progressivamente, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, entre a FAETEC e demais Secretarias de Estado que possuam Educação Profissional, para que esta seja transferida para a FAETEC, que concentrará o oferecimento de Educação Profissional pública no Estado do Rio de Janeiro, sendo garantida à SEEDUC e à SECT a oferta de Ensino Médio Integrado e do Programa Brasil Profissionalizado, de acordo com os Arranjos Produtivos Locais (APLs).
4. Alterar, a partir da publicação deste Plano, a denominação da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) para Fundação de Apoio à Educação Profissional no Estado do Rio de Janeiro.
5. Garantir, a partir da publicação deste Plano, a permanência e o fortalecimento do Fórum Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, reafirmando e consolidando-o como instância de discussão, articulação e sistematização das políticas públicas do Estado do Rio de Janeiro.
6. Assegurar, a partir da publicação deste Plano, uma política estadual de Educação Profissional contínua e vinculada a uma política de geração de emprego e renda, como estratégia ao desenvolvimento sustentável do Estado do Rio de Janeiro e do país.
7. Garantir, a partir da publicação deste Plano, o desenvolvimento de políticas públicas que permitam a empregabilidade, com definição da expansão da Educação Profissional, considerando as reais necessidades de desenvolvimento social nas regiões do Estado, na perspectiva de contribuir para o acesso à cidadania, ao emprego e à renda, com propostas de financiamento, gestão e controle dos recursos para a Educação Profissional.
8. Assegurar, a partir da publicação deste Plano, que as escolas que oferecem Educação Profissional elaborem seu projeto político-pedagógico, por meio de um diálogo com a comunidade, visando à inserção de práticas educativas desenvolvidas no contexto social regional, com ações voltadas à promoção do desenvolvimento sustentável.
9. Garantir, a partir da publicação deste Plano, de forma integrada e articulada com o sistema estadual de ensino, a orientação da estrutura e a organização curricular dos cursos, em sua forma e conteúdo, garantindo o aprofundamento dos conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos, consoante com as peculiaridades regionais.
10. Garantir, a partir da publicação deste Plano, a Educação Profissional de qualidade, tendo como referência as demandas definidas pelo mercado e a responsabilidade do governo estadual em atender a construção de uma formação profissional focada em competências e vocações, que permitam a polivalência, entendida como ampliação das habilidades do profissional, visando à empregabilidade.
11. Expandir a Educação Profissional e Tecnológica, no prazo de 3 (três) anos, a partir da publicação deste Plano, contribuindo com o desenvolvimento social de todos os municípios, priorizando aqueles com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de modo que esta oferta represente pelo menos 10% das vagas previstas para o Ensino Médio.
12. Reorientar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, as ações do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), no que diz respeito à sua

aplicabilidade e operacionalização, por meio da adoção de expedientes que tornem factível a execução da capacitação.

13. Articular, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, juntamente com os sistemas federal e municipais, um Plano de Expansão da Educação Profissional no Estado do Rio de Janeiro, contribuindo para que não haja duplicidade de oferta nas mesmas regiões e evitando aplicação de recursos públicos com finalidades idênticas.

14. Propor alterações, no prazo de 6 (seis) meses, a partir da publicação deste Plano, à Lei do Passe Livre, nº 4510/05, contemplando a Educação Profissional em seus cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional e Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas, e ampliando o número de passes disponíveis, contribuindo para assegurar a permanência do aluno e a conclusão dos cursos.

15. Garantir, a partir da publicação deste Plano, a ampliação da oferta de estágios em diferentes campos profissionais, por meio da criação de uma política de incentivo fiscal à iniciativa privada.

16. Estimular por meio da realização de parcerias, a partir da publicação deste Plano, o cumprimento pelas empresas públicas e privadas da Lei do Aprendiz, Lei Federal nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que oportuniza aos adolescentes entre 14 (quatorze) 18 (dezoito) anos, matriculados em unidades de ensino, um contrato de aprendizagem condizente com a sua condição de aluno em fase de formação para o mundo do trabalho.

17. Oferecer anualmente, a partir da publicação deste Plano, por meio de recursos públicos e privados, programas de Educação a Distância que ampliem as possibilidades de Educação Profissional permanente para toda a população economicamente ativa.

18. Regularizar, no prazo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, a situação de dominialidade e registros dos prédios escolares ocupados pelas instituições de ensino administradas pela FAETEC.

19. Garantir, a partir da publicação deste Plano, o comprometimento da Educação Profissional com a educação inclusiva, agregando a valorização do educador e do educando, permitindo a acessibilidade, flexibilização e adaptação curricular e a avaliação diferenciada adequada às especificidades das necessidades de cada um, seja definitiva ou circunstancial.

20. Garantir, a partir da publicação deste Plano, vagas para alunos com deficiências nos cursos de Educação Profissional pública, viabilizando a acessibilidade em todos os seus aspectos e em todas as unidades educacionais da FAETEC.

21. Garantir, a partir da publicação deste Plano, a realização de concursos públicos periódicos e sistemáticos para ingresso dos profissionais da Educação Profissional, inclusive para o quadro técnico-administrativo. Elaborar, a partir da publicação deste Plano, uma política de contratos temporários para profissionais da Educação Profissional de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional para atender demandas temporárias das diferentes regiões do Estado, definindo a forma legal e operacional do processo de seleção para fins de contratação.

4. EDUCAÇÃO SUPERIOR

No âmbito federal, de 2003 a 2007, o sistema de educação superior brasileiro contou com o expressivo aumento orçamentário global de 31,5%, em termos reais, em comparação à execução orçamentária de 2002. Se por um lado, houve expansão do sistema federal de educação superior no Brasil, por outro, em muitos estados brasileiros observou-se um encolhimento no quadro docente das universidades estaduais, notadamente naquelas situadas no interior dos estados. Esse quadro de encolhimento é explicado pela migração dos docentes do sistema estadual para o federal, atraídos por melhores salários e, muitas vezes, por melhores condições de infra-estrutura para pesquisa. Esta situação é também vivenciada pelo

Estado do Rio de Janeiro. Dos estados do Sudeste, o Rio de Janeiro é o terceiro no ranking de ofertas de vagas para o ensino público superior, superando apenas o Espírito Santo. É também o estado do Sudeste em que a relação de oferta de vagas no ensino superior público comparada ao ensino superior privado é a de menor magnitude. Ainda, na modalidade presencial, a oferta de vagas no interior para o ensino superior público é irrisória. Nesse aspecto, é estratégico que sejam envidados esforços para reverter esse quadro indesejável no interior do Estado do Rio de Janeiro. No que tange à integração de todo o sistema de ensino do Estado, o diagnóstico dos problemas que afetam as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Rio de Janeiro, mostra que, conforme os dados apresentados na Tabela 25, na última década, o número total de matrículas nos cursos presenciais de graduação apresentaram um crescimento da ordem de 112,1%. No entanto, os dados também revelam que este aumento se deveu prioritariamente ao avanço da rede privada.

TABELA 25: Estado do Rio de Janeiro: Evolução de matrículas nas IES-RJ nos cursos presenciais de graduação, segundo a rede de ensino - 1997-2007

ANO	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	REDE PÚBLICA	82.288
	76.646	80.996	80.435	80.320	80.369	80.369	83.664	86.750	91.750	90.712		REDE PRIVADA	148.826
	162.067	184.083	215.558	266.256	303.828	303.828	360.657	386.835	396.485			TOTAL	231.114
	238.713	265.079	295.993	346.576	384.197	384.197	444.321	473.585	488.235	490.394			

Fontes: MEC/INEP/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior -1997 a 2007.

Os dados evidenciam que, no Estado do Rio de Janeiro, em 2007, a rede privada respondeu por 81,5,0% da oferta de vagas no ensino superior presencial, ao passo que a rede pública foi responsável por apenas 18,5% daquelas vagas. Há, portanto, uma grande demanda por formação de nível superior que, de maneira geral, não está sendo atendida pela oferta de matrículas na rede pública. Ainda assim, poderia haver dúvidas quanto ao papel desempenhado pelas instituições estaduais, em virtude de sua menor capacidade de atendimento, quando comparado ao das federais, em funcionamento no Estado. A situação anteriormente descrita resume a estagnação na Educação Superior nas Instituições de Ensino Superior do Estado na medida em que não atendem, há alguns anos, as necessidades da população em idade de ingressar na universidade, como demonstra a Tabela 26.

TABELA 26: Estado do Rio de Janeiro: Evolução de matrículas nas IES Estaduais em comparação com a rede privada - 1997- 2007

ANO	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	IES ESTADUAIS	23.464
	18.992	20.557	18.772	20.343	18.098	21.320	21.005	21.741	23.098	22.624		REDE PRIVADA	148.826
	162.067	184.083	215.558	266.256	303.828	303.828	360.657	386.835	396.485			TOTAL	172.290
	181.059	204.640	295.993	286.599	321.926	325.148	381.662	408.576	419.583	422.306			

Fontes: MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Superior 2001/2002/2003/2004/2005/2006/2007.

Os dados da Tabela 26 mostram que, de 1997 para 2007, nas Instituições de Ensino Superior do Estado, o número de matrículas diminuiu o que comprova a estagnação do atendimento. No entanto, nesse mesmo período, foram criados os Institutos Superiores de Educação e os de Tecnologia da FAETEC, assim como o Centro Universitário da Zona Oeste, o que deveria demonstrar, por meio dos números, exatamente o contrário do que é observado, ou seja, a ampliação do número de Instituições de Ensino Superior do Estado não resultou em aumento

no número de matrículas. Tais fatos, talvez possam ser explicados pela falta de instalações apropriadas às Instituições de Ensino Superior do Estado que foram criadas, bem como pela expectativa de consolidação e reconhecimento legal dos novos cursos oferecidos. Hoje, o Estado possui sob sua administração direta cinco Instituições de Ensino Superior. São elas: A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), designada como Universidade do Estado da Guanabara (UEG), em 1961; a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), instituída pela Lei nº 2.043, de 10 de dezembro de 1992; o Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), criado pelo Decreto no 37.100, de 18 de março de 2005; os Institutos Superiores de Educação (ISE/FAETEC) e os Institutos Superiores de Tecnologia (IST/FAETEC), administrados pela FAETEC desde sua criação, ao longo dos anos de 1998 a 2006; a Fundação CECIERJ, criada em março de 2002, pela Lei Complementar nº 103 que transformou a autarquia CECIERJ - Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, na Fundação CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. No sentido de atender a distribuição orçamentária e de responsabilidade administrativa do Estado para com as suas Instituições de Ensino Superior, faz-se necessária à otimização de recursos, por meio da organização das prioridades de áreas de atuação e das regiões que serão atendidas. Dessa forma, pretende-se conter a duplicidade de recursos públicos de mesma fonte, destinados a diferentes Instituições de Ensino Superior do Estado, que, por vezes, atuam na mesma região ou município. Assim sendo, dentre as oito regiões administrativas do Estado, entende-se como necessidade urgente o planejamento da expansão da oferta, sinalizando a divisão das responsabilidades de atendimento entre as Instituições de Ensino Superior do Estado. Nesse sentido, a distribuição das incumbências de atendimento para o planejamento da expansão de vagas públicas nas Instituições de Ensino Superior do Estado deverá considerar a seguinte localização geográfica: Região Metropolitana: UERJ e UEZO Região Norte: UENF Região Noroeste: UENF Região Serrana: UERJ Região das Baixadas Fluminenses: UENF Região do Médio Paraíba: UERJ Região Centro Sul Fluminense: UERJ Região da Baía da Ilha Grande: UERJ Todas as regiões: Fundação CECIERJ/CEDERJ

3.1. As Universidades Estaduais

O Estado do Rio de Janeiro possui duas universidades mantidas pelo Poder Público Estadual, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Quanto ao funcionamento, o aperfeiçoamento e a expansão dessas Universidades, em ações e campi, são aspectos considerados indissociáveis, a existência de autonomia administrativa, pedagógica e de gestão financeira, o que, na prática, ainda não ocorre. Hoje, as receitas dessas universidades, ordinárias ou extraordinárias, não estão de fato a seu serviço. Além da estagnação na abertura de novas vagas nos cursos já existentes, é possível, ainda, considerar outros aspectos quantitativos e qualitativos que compõem o diagnóstico das Universidades no Estado do Rio de Janeiro, como por exemplo: incapacidade de atender às demandas que estão surgindo com a instalação de grandes projetos nas áreas de petroquímica, siderurgia, engenharia naval e turismo, setores ávidos por profissionais de nível superior e técnico; formação de licenciados incapaz de suprir a carência de docentes para o nível médio; a necessidade de preservação da área de humanidades, dentre outras que definem o perfil de universidade; e a necessidade de investimentos para a melhoria das condições de produção do conhecimento.

3.2. O Centro Universitário Estadual da Zona Oeste

O Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) foi criado pelo Decreto no 37.100, de 18/03/2005, publicado no DOERJ de 21/03/2005, tendo os seus artigos 1º e 2º recebido nova redação no Decreto no 38.533, publicado no DOERJ de 18/11/05 e corrigido no DOERJ de

22/11/05. Sua consolidação ocorreu em 2009, com a publicação da Lei nº 5.380, que o instituiu como fundação de direito público, vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Seu maior problema refere-se à falta de instalações próprias, uma vez que está instalado no mesmo espaço físico compartilhado com outras duas instituições de ensino: um Pólo do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), e o Instituto de Educação Sarah Kubitschek (IESC), integrante da rede estadual de ensino da Secretaria de Educação, titular dos prédios em uso. A inexistência de um espaço físico próprio compromete também a sua identidade, pois não está relacionada a uma estrutura em particular, que reflita o seu trabalho e a sua vocação como Instituição de Ensino Superior.

3.3. Os Institutos Superiores de Educação e Tecnologia

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre 1998 e 2006, foram criados os Institutos Superiores da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC). São eles: o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Superior de Campos (ISEPAM) em Campos dos Goytacazes e os Institutos Superiores de Educação de Bom Jesus de Itabapoana, Itaperuna, Santo Antonio de Pádua, Três Rios e o da Zona Oeste. Todos eles foram credenciados pelo CEE/RJ, conforme Quadro 02:

QUADRO 02: Institutos Superiores de Educação da FAETEC e suas respectivas datas de criação e credenciamento pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro

ISE / FAETEC Criação Credenciamento Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) 1998 2004 Instituto Superior de Educação de Itaperuna 2001 2005 Instituto Superior de Campos (ISEPAM) 2001 2005 Instituto Superior de Educação de Bom Jesus de Itabapoana 2001 2005

Instituto Superior de Educação de Santo Antônio de Pádua 2001 2005 Instituto Superior de Educação de Três Rios 2001 2006 Instituto Superior de Educação da Zona Oeste 2006 2009

Fonte: Assessoria Técnica do CEE/RJ - 2009.

O Instituto Superior de Educação da Zona Oeste teve sua situação regularizada pelo Parecer CEE/RJ n. 100/2009 e todos os alunos do Curso Normal Superior tiveram seus estudos convalidados, entretanto, este Curso não é mais oferecido, tendo em vista a mudança do perfil do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), que, hoje, somente oferece Cursos Superiores de Tecnologia. A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 01/2006, corroborada pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro CEE/RJ n. 298/2006, permitiu a transformação do Curso Normal Superior em Graduação em Pedagogia. Atualmente, em cada um dos ISEs, onde funcionava um Curso Normal Superior, já funciona um Curso de Graduação em Pedagogia, em processo de reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, a adequação das matrizes curriculares do Curso Normal Superior para Curso de Graduação em Pedagogia nos ISEs, vem ocorrendo, sem prejuízo aos alunos que iniciaram seus estudos na primeira modalidade, havendo a manutenção do atendimento a esses alunos até a conclusão do Curso Normal Superior, com posterior emissão de diplomas, registrados pela UENF. Da mesma forma, os Institutos Superiores de Tecnologia (IST/FAETEC) encontram-se regularizados junto ao CEE/RJ, conforme Quadro 03:

Quadro 03: Institutos Superiores de Tecnologia da FAETEC e suas respectivas datas de criação e credenciamento pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro

IST / FAETEC Criação Credenciamento Instituto Superior de Tecnologia de Campos 2002 2005 Instituto Superior de Tecnologia de Paracambi 2000 2005 Instituto Superior de

Petrópolis 2002 2005 Instituto Superior do Rio de Janeiro - Quintino 2002 2005 Fonte: Assessoria Técnica do CEE/RJ - 2009.

Os IST/FAETEC oferecem os Cursos Superiores de Tecnologia em Sistemas de Informação e de Tecnologia - Gestão Ambiental (IST-Paracambi) reconhecidos, respectivamente, pelo CEE/RJ em 2009 e 2007; Curso Superior de Tecnologia em Análise de Sistemas Informatizados (IST-Rio de Janeiro) reconhecido pelo CEE/RJ em 2009; e de Formação em Tecnologia da Informação e da Comunicação (IST-Petrópolis) reconhecido pelo CEE/RJ em 2008.

3.4. A Fundação CECIERJ - Consórcio CEDERJ

A Fundação CECIERJ foi desenhada para atender à demanda operacional dos cursos do Consórcio CEDERJ mantendo e ampliando as atividades de divulgação científica da antiga autarquia CECIERJ. O Consórcio CEDERJ reúne o governo do Estado do Rio de Janeiro através da Fundação CECIERJ e as seis Universidades públicas sediadas no Estado: 1.Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ; 2.Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF; 3.Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO;

4.Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; 5.Universidade Federal Fluminense - UFF; 6.Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Também participam ativamente deste esforço as Prefeituras Municipais que sediam os pólos regionais do CEDERJ. Esse Consórcio foi elaborado em 1999, por uma comissão formada por dois membros de cada universidade juntamente com a SECT – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, e foi assinado pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro e pelos Reitores das Universidades Consorciadas no dia 26 de janeiro de 2000. No Consórcio CEDERJ, a competência acadêmica dos cursos está a cargo dos docentes das universidades. São eles que preparam o projeto político e pedagógico dos cursos, o conteúdo do material didático, cuidam da tutoria e da avaliação, cabendo à Fundação CECIERJ a responsabilidade pela produção do material didático, pela gestão operacional da metodologia de EAD e pela montagem e operacionalização dos pólos regionais. Às prefeituras municipais, sede dos pólos regionais, cabe a adaptação física do espaço destinado ao pólo, o suprimento de material de consumo, bem como o pagamento de pessoal administrativo.

3.5. OBJETIVOS E METAS

Os objetivos e metas do Plano Estadual de Educação para a Educação Superior no Estado do Rio de Janeiro estão direcionados para o necessário crescimento e diversificação desse nível de ensino, e pretendem adequar-se às expectativas sociais, culturais, científicas, humanísticas e tecnológicas que se impõem, numa sociedade com rápidos e constantes avanços. Nessa perspectiva, são objetivos e metas para a Educação Superior no Estado do Rio de Janeiro:

1.Aumentar, gradativamente, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, os recursos orçamentários para as Instituições de Ensino Superior do Estado, até atingir o percentual de 6 % da Receita Tributária Líquida do Estado do Rio de Janeiro, planejando-se, a seguir, a ampliação deste percentual para atender ao aumento de cursos e vagas nas referidas instituições.

2.Solucionar no prazo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, os problemas de infra-estrutura das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, tanto no que se refere a prédios e instalações físicas, como laboratórios, equipamentos e a sua manutenção.

3.Aumentar, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, o número de vagas nos cursos em funcionamento nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de

Janeiro, bem como criar novos cursos de acordo com as demandas decorrentes do contexto sócio-econômico.

4.Promover, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, a interiorização das Instituições de Ensino Superior públicas, de acordo com as demandas específicas de cada local e região, visando atender às oito regiões administrativas do Estado, prevendo-se dotação orçamentária para tal, além da realização pelo Poder Executivo de parcerias municipais e/ou federais destinadas à expansão e à interiorização.

5.Promover, no prazo de 6 (seis) meses, a partir da publicação deste Plano, a implantação do planejamento de expansão das Instituições de Ensino Superior do Estado, considerando-se a seguinte distribuição: Região Metropolitana: UERJ e UEZO; Região Norte: UENF; Região Noroeste: UENF; Região Serrana: UERJ; Região das Baixadas Fluminenses: UENF; Região do Médio Paraíba: UERJ; Região Centro Sul Fluminense: UERJ; Região da Baía da Ilha Grande: UERJ.

6.Transferir de forma planejada e progressivamente, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, os Institutos Superiores de Educação da FAETEC para as Universidades do Estado: UERJ e UENF, salvo as instituições superiores centenárias.

7.Solucionar, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, os problemas relativos à falta de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos nas Instituições de Ensino Superior estaduais, bem como planejar e efetivar concursos periódicos para suprir as vagas criadas.

8.Implantar, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, programas interinstitucionais de pós-graduação stricto sensu no interior do Estado do Rio de Janeiro, oriundos de programas acadêmicos de alto nível, já consolidados nas Universidades do Estado, de maneira a promover também a integração entre as Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, na capital e no interior.

9.Constituir grupo de trabalho que proponha, no prazo máximo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, um conjunto de ações visando à integração cooperativa entre os sistemas estadual e federal, buscando a homogeneização normativa e avaliativa do ensino superior, nos níveis de graduação e de pós-graduação, no território fluminense.

10.Reforçar o referencial de qualidade expresso pelas instituições públicas e gratuitas do Estado, por meio da transparência dos processos avaliativos periódicos, internos e externos, e da sua ampla divulgação para a sociedade.

11.Promover, a partir da publicação deste Plano, o ensino de pós-graduação e a pesquisa nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, no sentido de gerar conhecimento nos diferentes campos do saber; oferecer apoio institucional aos grupos de pesquisa existentes; incentivar a participação dos pesquisadores em programas de pesquisas de caráter nacional e internacional; criar infra-estrutura e mecanismos institucionais que facilitem a obtenção de informações, a captação de recursos para projetos e sua gestão; promover a integração da pesquisa nos níveis de graduação e de pós-graduação, por meio do aumento do financiamento dos programas, entre eles, o de iniciação científica.

12.Viabilizar e fortalecer, a partir da publicação deste Plano, a extensão universitária com a participação da sociedade em seus projetos e programas, promovendo a democratização do acesso, em especial do acesso à formação continuada de professores oriundos dos diversos níveis e modalidades de ensino.

13.Fortalecer e consolidar, a partir da publicação deste Plano, os grupos de pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, junto a instâncias estaduais e federais de fomento à pesquisa, considerando as especificidades de demandas regionais.

14. Garantir, a partir da publicação deste Plano, a criação e a consolidação de cursos de graduação com baixa demanda no mercado, com o intuito da manutenção e desenvolvimento do conhecimento humano em todas as suas expressões científicas, culturais e artísticas.

15. Garantir, a partir da publicação deste Plano, que a instância de maior deliberação nas Instituições de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro, seja o Conselho Superior, constituído de forma paritária por professores, alunos e funcionários, que deverá deliberar sobre todas as questões/decisões administrativas e pedagógicas.

16. Garantir, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, a existência de uma política de assistência estudantil, visando à permanência dos estudantes de menor renda nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, por meio de bolsas com valores compatíveis às necessidades acadêmicas. Oferecer, a partir da publicação deste Plano, cursos de graduação, pós-graduação e extensão a Distância, na modalidade semi-presencial, observando-se os padrões de qualidade exigidos para cada formação, por meio da Fundação CECIERJ / Consórcio CEDERJ, buscando atingir todas as regiões do território fluminense.

5. FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

A formação e a valorização dos profissionais de educação possuem ampla normatização, tanto com Atos Legislativos de âmbito federal, quanto estadual, ou seja, normas específicas para o Estado do Rio de Janeiro. Desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V, a valorização dos profissionais da educação se apresenta como um princípio constitucional. A Emenda Constitucional nº 53/2006, alterou sua redação original, com alguns acréscimos no que se refere à valorização e profissionalização dos profissionais da educação pública, evidenciando a necessidade e urgência dessa valorização. Em seu inciso V, dispõe que a valorização dos profissionais da educação escolar deve ser garantida através de “planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” e, no inciso VIII, traz a necessidade de um “piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta em um de seus títulos, vários artigos sobre os Profissionais da Educação, no qual se destacam disposições que determinam a “valorização dos profissionais da educação”, por meio de “estatutos e planos de carreira do magistério público”. O artigo 61, foi alterado pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, e passou a considerar “como profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos Fundamental e Médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de “organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (art. 1º). A Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, fixou as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica pública. A Lei Estadual nº 4.528, de 28 de março de 2005, que estabeleceu as diretrizes para a organização do sistema de ensino, em seu artigo 56, definiu como “profissionais da educação todos aqueles que atuam nas instituições educacionais do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e nos órgãos que tenham como atribuição a avaliação pedagógica da escola e a

qualidade dos seus currículos”. A Lei Estadual nº 5.451, de 22 de maio de 2009, também estabelece, entre outras normas, a responsabilidade educacional do poder público e determina que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), “apresente, na Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, relatório anual, que conterà os indicadores educacionais da rede pública estadual, após o término de cada ano letivo”. Em relação aos docentes, os indicadores educacionais a serem divulgados são: o número total de professores, discriminando o quantitativo de professores em contrato temporário; o número de professores com pós-graduação lato sensu, em percentual; o número de professores com mestrado e com doutorado e a remuneração modal, média, piso e teto salarial dos professores por nível de ensino. Para que alcancemos uma articulação de ações políticas que conduzam, de fato, a uma valorização dos profissionais da educação e, como consequência, uma melhoria da educação pública, é preciso que seja implementado um sistema estadual público de formação dos profissionais da educação, capaz de contemplar a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada, como condições de melhoria da qualidade da Educação Básica, na perspectiva de construir uma política de profissionalização e valorização do magistério para os profissionais da educação. O Decreto Federal nº 6755/2009 ao determinar em seu artigo 4º a “criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, teve a finalidade de propiciar ações de articulação política neste campo da educação brasileira. O governo do Estado por meio da Comissão de Planejamento Estratégico de ações para atendimento à formação inicial e continuada, criada pelo Decreto nº 41.447 de 20 de agosto de 2008, está, junto às Instituições de Ensino Superior, fomentando ações integradas que visam reformular os currículos das graduações e as oportunidades de formação inicial e continuada, oferecidas aos profissionais do magistério.

4.1. Formação Inicial e Continuada

A formação dos profissionais da educação, tanto a inicial como a continuada, deve ser examinada de forma contextualizada na sociedade brasileira e no cenário internacional. A preocupação com a qualidade dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser constante. Assim, a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se por diretrizes: docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural; criação de experiências curriculares que permitam o contato dos futuros professores com a realidade da escola básica, desde o início do curso; incorporação da pesquisa como princípio de formação. Essas diretrizes foram consolidadas pela Lei Federal nº 12.014, de 6 de agosto de 2009,

que acrescentou, ao artigo 61, o parágrafo único determinando que a “formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos: I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” Em 13 de outubro de 2009, nova alteração na legislação sobre a formação dos professores foi regulamentada por meio da Lei Federal nº 12.056, que incluiu, no artigo 62 da LDBEN, a determinação de que a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Acrescentou ainda que a “formação continuada e a

capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” e completou determinando que a “formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”. Há que ser apontada também a retomada de cursos Normais em nível médio no Sistema Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com a realização de concurso público e posse de professores para lecionarem as disciplinas pedagógicas dos cursos Normais de nosso Estado. Isto consolidou, de certa forma, este nível de ensino como política pública de formação para os professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. São indicações, portanto, de que as políticas de governo se pautam ainda pela continuidade deste nível de formação inicial. No Estado do Rio de Janeiro, a formação de professores em nível superior é oferecida na rede pública em cursos de licenciaturas e de Pedagogia da UERJ, da UENF, do Consórcio CEDERJ e dos Institutos Superiores de Educação, subordinados à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e a formação em nível médio, na modalidade Normal, nos Institutos de Educação, subordinados à Secretaria de Estado de Educação. A oferta de cursos de formação de professores a distância pela Fundação CECIERJ, através do Consórcio de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) cria espaços para o aprofundamento conceitual de um novo tipo de ensino e de aprendizagem e de formação inicial e continuada de docentes. Para que os objetivos de um sistema de formação de profissionais da educação se consolidem, é imprescindível que se estabeleça uma articulação sistemática entre as instituições de formação, os sistemas estadual e municipais de ensino, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional. A Secretaria de Estado de Educação aderiu, em maio de 2009, ao Plano de Ações Articuladas - Formação do Magistério (PARFOR) do Ministério da Educação em parceria com todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, visando o aumento das vagas ofertadas aos profissionais da educação sem formação inicial adequada.

4.2. Condições de Trabalho

O Relatório do Conselho Nacional de Educação, de junho de 2007, relata que, segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, “a categoria dos professores é atingida por altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho por problemas de exaustão. Esse estudo revela, ainda, que, entre as causas apontadas para o pouco interesse dos jovens pela profissão, estão os baixos salários, a violência nas escolas e a superlotação das salas de aula.” (CNE, 2007, p. 17). Quando são relacionadas às condições de trabalho do professor, são incluídos fatores como a dupla jornada de trabalho, a violência emocional e física que predomina nos ambientes escolares contemporâneos, o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de disciplina dos estudantes, os ruídos externos e internos que interferem na aula e na atenção dos alunos, a baixa remuneração e estresse, exaustão emocional e, conseqüentemente, Síndrome de Burnout. A Síndrome de Burnout se caracteriza por um estresse crônico, vivido em geral por profissionais que lidam com o público e com a resolução de problemas das outras pessoas. É um conceito multidimensional e que envolve três componentes: a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de envolvimento pessoal no trabalho. Sintomas que acometem os professores, em Burnout: absenteísmo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa auto-estima, incapacidade de levar a escola a sério. Entre as doenças mais citadas estão as alergias, especialmente nos que ainda lidam com quadro negro e giz, e distúrbios da voz. Os distúrbios da voz (disfonias) são apontados como um dos principais problemas diagnosticados em professores. São causadas por alterações na produção da voz, um dos seus principais instrumentos de trabalho, responsáveis pelo afastamento e/ou aposentadoria precoce de grande número de professores. Existem, comprovadamente, relação entre a saúde vocal, os

distúrbios da voz e as condições de trabalho. Em 11 de março de 2009, a mesa diretora da Câmara dos Deputados remeteu ao Senado Federal, para discussão e posterior aprovação, o Projeto de Lei nº 1.128/2003, de autoria do deputado Carlos Abicalil, que cria o Programa Nacional de Saúde Vocal do Professor da Rede Pública de Ensino. O Programa é preventivo, oferecendo ao professor acesso a tratamento fonoaudiológico e médico. O Projeto de Lei determina a formação de uma equipe da saúde com experiência em voz e garante tratamento aos professores que sofreram prejuízos à saúde vocal. O Programa tem quatro vertentes: prevenção, capacitação, proteção e recuperação da voz e, caso seja aprovado pelos Senadores e sancionado pelo Presidente da República, as redes públicas de educação terão que providenciar recursos ou parcerias entre si para arcar com estas despesas. Este quadro se torna mais agravante quando acoplado a outras dificuldades, como por exemplo: indisciplina e dificuldades de aprendizagem, empecilhos para a efetivação da prática docente, e escassos recursos materiais. As condições de trabalho de professores em inúmeras escolas dos sistemas de ensino acabam contribuindo para a qualidade insipiente da aprendizagem dos alunos.

4.3. Salário e Carreira

A Resolução nº 2, homologada pelo Ministro da Educação, em 28 de maio de 2009, fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica nas redes públicas. Prevê, no artigo 4º, o acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; progressão salarial por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; jornada integral e dedicação exclusiva a uma única escola.

Estas condições permitirão diminuir a distância hoje existente entre a carreira do Ensino Superior e as da Educação Básica, alterando gradativamente a relação aulas-horas atividades, elevando o tempo para o estudo, para a investigação, para a análise e interpretação do trabalho de forma individual e com o coletivo da escola, estabelecendo também políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política. Outro ponto em relação à carreira dos profissionais da educação que gerou várias discussões nos sistemas de ensino refere-se à definição dos profissionais que devem ser considerados como do quadro do magistério. O parágrafo 1º, da Resolução nº 2/2009 definiu que “são considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Este é um indicativo que deve ser seguido na elaboração do plano de carreira dos profissionais de magistério. A Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial nacional para o magistério. Em seu artigo 2º, parágrafo 4º, foi determinado que, na composição da jornada semanal de trabalho dos professores, deveria ser observado “o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Este artigo gerou polêmica em vários estados brasileiros, cujos governadores recorreram ao Supremo Tribunal Federal, alegando inconstitucionalidade. No momento, esta determinação está em suspenso. Ocorre que no Estado do Rio de Janeiro, o piso salarial nacional já está sendo cumprido. Em 10 de setembro de 2009, o governador do Estado do Rio de Janeiro assinou a Lei nº 5.539, que majora os vencimentos básicos dos integrantes do magistério estadual, lotados na Secretaria de Estado de Educação e na Secretaria de Estado de Cultura, determinando a absorção pelos vencimentos-base da gratificação criada pelo Decreto

nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000, que criou o Programa Nova Escola. Foi também instituído, no artigo 4º desta Lei, o Adicional de Qualificação a ser concedido aos profissionais do magistério, com “requisitos acadêmicos, consistentes na obtenção de grau de mestre ou doutor em áreas do conhecimento afins à atividade docente ou especificamente desenvolvida pelo servidor” e que foi estendido aos aposentados “que comprovem o atendimento, até a data da passagem para a inatividade”. Há necessidade imediata de revisão dos planos de carreira docente e dos respectivos patamares salariais dos profissionais da educação concursados para a rede estadual, lotados na SEEDUC, na SEC e na FAETEC, não se admitindo carreiras paralelas dentro do mesmo sistema estadual para profissionais com competências e formação profissional da mesma natureza. Além disso, na carreira docente, o estágio probatório dos professores recém-concursados deveria ser um espaço/tempo de adaptação ao cargo do concurso realizado, sendo obrigatória a participação em cursos de formação sobre as políticas educacionais vigentes e as metodologias mais adequadas ao currículo escolar, desenvolvidos em parceria com os demais sistemas de educação e as instituições públicas de ensino superior.

4.4. Objetivos e metas

Diante do exposto no diagnóstico da formação e valorização dos profissionais de educação, são objetivos e metas para os profissionais da educação no Estado do Rio de Janeiro:

1. Adequar, a partir da publicação deste Plano, a Comissão de Planejamento Estratégico de ações para atendimento à formação inicial e continuada criada pelo Decreto nº 41.447, de 20 de agosto de 2008, ao Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, do governo federal, que recomenda a criação de um Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, garantindo sua efetiva atuação através de sessões semestrais ordinárias, com o objetivo de discutir a Política Estadual de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o plano estratégico da educação do Estado do Rio de Janeiro.
2. Implantar, no prazo de (1) um ano, a partir da publicação deste Plano, em parceria com os sistemas municipais de educação e as Instituições de Ensino Superior, políticas de incentivo e valorização da formação docente.
3. Incentivar e apoiar, constantemente, a partir da publicação deste Plano, a elevação do nível de titulação do docente na sua respectiva área de atuação, de acordo com plano trienal, ampliando as condições de acesso dos profissionais da educação, em efetivo exercício, aos cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades a distância e presencial, em instituições educacionais sediadas no Rio de Janeiro.
4. Incentivar, a partir da publicação deste Plano, a continuidade de estudos de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, investindo em formação, dentro da carga horária dos profissionais da rede estadual de ensino, garantindo no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, que sejam implementadas estratégias de formação continuada a todos os docentes da rede, de forma descentralizada e em todas as regiões e municípios, com periodicidade informada no calendário letivo oficial.
5. Implantar, a partir da publicação deste Plano, em parceria com o Consórcio CEDERJ, uma política de formação continuada dos profissionais da Educação Profissional, na perspectiva de descentralizar as ações para o interior do Estado, por meio da modalidade de Educação a Distância.
6. Promover, a partir da publicação deste Plano, a articulação interinstitucional com órgãos e Instituições de Ensino Superior públicas, com vistas à realização de ações governamentais para a implementação de programas de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Profissional.
7. Garantir, progressivamente, no prazo de até 3 (três) anos, a partir da publicação deste Plano, condições materiais e de formação docente para a melhoria no atendimento a alunos com

deficiência e/ou aqueles com defasagem de idade/série, contribuindo para o desenvolvimento e a manutenção de uma política educacional inclusiva, eficiente e eficaz.

8.Promover, a partir da publicação deste Plano, fóruns específicos e permanentes de discussão em relação à formação inicial de professores, com os docentes dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e os dos cursos de Pedagogia e licenciaturas das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro.

9.Planejar e articular, anualmente, a partir da publicação deste Plano, processos de formação continuada para os profissionais de educação do Estado presencialmente e/ou a distancia, em parceria com os Institutos Superiores de Educação, especialmente para os que estiverem em atuação em classes de educação de jovens e adultos, de Ensino Médio Inovador, de Ensino Médio Integrado, de educação prisional e sócio educativas, de educação especial, de educação indígena, de educação afro-brasileira e de educação no campo.

10.Assegurar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, espaços, tecnologias e programas de desenvolvimento profissional e de apoio à pesquisa, de modo que favoreçam e colaborem com o diálogo interdisciplinar, com a transformação da prática pedagógica e com a melhoria da organização curricular.

11.Promover, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, uma política de formação profissional que assegure o desenvolvimento do pessoal técnico-administrativo da rede pública de ensino.

12.Favorecer, gradativamente, no prazo de até 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, a integração dos profissionais da Secretaria de Estado de Saúde com os profissionais da Secretaria de Estado de Educação, por meio de Fóruns, Seminários e atividades afins, de forma que possam ser identificadas e desenvolvidas ações e condições que colaborem com a saúde do professor, nas dimensões física, mental, social e emocional.

13.Elaborar, no prazo de até 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, durante o estágio probatório dos professores recém-concursados, programas de formação que visem a sua integração ao cargo e ao contexto das políticas públicas da rede estadual de ensino e a programas que estimulem e colaborem com o seu desenvolvimento profissional permanente.

14.Assegurar, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, um Plano de Cargos e Salários único para todos os professores da rede pública estadual, independente da Secretaria em que estejam atuando, garantindo carga horária semanal, isonomia salarial e enquadramento por formação e tempo de serviço.

15.Definir, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, políticas sobre a jornada de trabalho do professor, preferencialmente em tempo integral, incluindo incentivo à dedicação exclusiva.

16.Garantir aos sistemas municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro, que, a partir da publicação deste Plano, durante o processo de municipalização de classes e de escolas que ofereçam os anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores da rede estadual lotados neste segmento, caso desejem, possam permanecer atuando nestas redes, mantendo seu vínculo empregatício com a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), garantidas todas as promoções salariais da categoria e sem ônus financeiros para o respectivo município, desde que não gere carência nas turmas oferecidas pela rede estadual de ensino.

17.Cumprir a Lei Estadual nº 3.694, de 26 de outubro de 2001, que estende os benefícios na forma em que menciona, dos efeitos da Lei Estadual nº 1.659/1990, determinando o pagamento da gratificação por periculosidade e insalubridade aos profissionais da educação que atuam de forma direta dentro do sistema prisional. Assegurar, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, que todos os diretores possuam formação específica na área da gestão da educação.

6. FINANCIAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 determina que a educação se constitua “direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205). No entanto, este direito só se realiza de fato quando associado a fontes sólidas e estáveis de recursos. A ausência de financiamento (ou a sua escassez) torna inócuos os direitos do cidadão. No texto da Lei Maior o financiamento da educação é tratado diretamente no art. 212, que prevê a vinculação de recursos: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (2001), apresenta a educação e seu financiamento na perspectiva de serem tratados como questões diretamente relacionadas à cidadania. Foi, entre outros aspectos, devido ao entendimento de que a vinculação constitucional de recursos, por si só, não dá conta de solucionar os problemas da educação pública no país, uma vez que associa o seu financiamento às limitações orçamentárias da instância federada da qual a escola faz parte, que o governo federal, a partir de 1997, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual foi procedido, em 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Se o FUNDEF apresentava como critério de distribuição de seus recursos o número de matrículas no ensino fundamental público regular, o FUNDEB apresenta coeficientes de distribuição para os diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, sendo que seus maiores coeficientes estão associados à ampliação da jornada escolar, no caso, ao tempo integral. O governo do Estado do Rio de Janeiro, que vinha tendo sua participação reduzida ao longo dos anos, no âmbito do FUNDEF, com o FUNDEB teve um incremento no volume de suas receitas educacionais. Outra importante fonte de recursos para a educação é o salário-educação. Previsto no artigo 212, parágrafo 5º, da Constituição Federal, como fonte adicional de financiamento para a Educação Básica pública, os recursos da quota estadual devem ser utilizados no financiamento de programas, projetos e ações voltadas para a educação estadual básica. Cabe considerar aqui, que com os recursos da quota federal do salário-educação são financiados vários programas e projetos oferecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE às instâncias subnacionais. Com o objetivo de delimitar e clarificar e, até, coibir ações que venham a prejudicar o financiamento da Educação Básica pública, a LDBEN, no seu art. 70, relaciona as despesas que podem ser consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). De forma complementar, a LDBEN, no seu artigo 71, relaciona as despesas que não devem ser consideradas como sendo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e que, portanto, não podem ser computadas no percentual mínimo que comprovam os gastos com educação. Cabe destacar que a conjugação das fontes de recursos anteriormente evidenciadas - (1) a receita de impostos, oriunda da vinculação constitucional de recursos, disposta no artigo 212, da Constituição de 1988; (2) a receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; (3) a receita de incentivos fiscais; (4) a complementação dos recursos do FUNDEB; e (5) os recursos associados a projetos e programa, muitas vezes financiados pelo governo federal - ainda não são suficientes para atender às necessidades e expectativas de educadores e da sociedade em geral, a fim de garantir o direito a uma educação de qualidade para todos. A esse respeito é importante destacar que o ordenamento jurídico relaciona o financiamento da educação à “padrões de qualidade” ou, mais especificamente, à exigência de padrões mínimos de qualidade associados a um custo aluno-qualidade - Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VII e art. 60 (ADCT), § 4º), LDBEN (art. 4º, inciso IX; art. 74; art. 75, parágrafos 1º e 2º), entre outras. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem ajustar suas contribuições financeiras para alcançar o padrão estabelecido, ou buscar uma suplementação de caráter

redistributivo. Procura-se, dessa forma, garantir não só o acesso, mas também a igualdade de condições para a permanência do aluno na escola, bem como uma educação de qualidade para todos. Embora o modelo de financiamento realizado atualmente se apresente distante do modelo proposto na legislação (custo-aluno associado à concepção de qualidade), a sua menção no ordenamento constitucional-legal aponta para o reconhecimento dos legisladores em relação à importância e urgência da sua efetivação no contexto educacional atual. No que tange especificamente à gestão da educação, a Constituição Federal de 1988 preconiza que a gestão democrática constitui-se em um dos princípios do ensino público (art. 206, inciso VI), princípio este reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 3º, inciso VIII). A LDBEN apresenta ainda que os sistemas de ensino deverão definir as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e respeitando os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, além da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14, incisos I e II). Ao se abordar a organização e a política educativa, percebe-se que as propostas de descentralização de recursos financeiros e de gestão democrática da escola pública no Brasil atingem uma rede escolar bastante extensa e complexa que, em função de suas especificidades - de ordem política, teórica e prática -, apresenta dificuldades na operacionalização das políticas públicas. Isso compromete a eficácia do sistema educacional, assim como a sua abrangência social e a condução do processo de autonomia escolar e de gestão democrática, embora se reconheça que os diplomas legais apontados contemplem alguns dos anseios dos educadores e da sociedade no processo de democratização do Estado brasileiro. No caso do Estado do Rio de Janeiro, a heterogeneidade social e cultural refletida na escola pública faz com que esta se depare cotidianamente com situações de miséria, pobreza e diferenças entre a população, contribuindo para que se relacione com a exclusão social de forma mais direta e urgente. Portanto, o cotidiano da gestão estrutura-se numa relação entre desiguais, enfrentando, por isso, enormes desafios, mas, simultaneamente, criando a possibilidade de um aprendizado de convivência democrática. As estratégias promovidas pela educação pública no Estado do Rio de Janeiro se engajam no bojo das mudanças necessárias em função da Constituição Federal, primeiramente e, em seguida, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os propósitos focalizam, principalmente: a descentralização financeira, em função das dificuldades existentes; a democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira e a criação de canais de participação livres e representativos, objetivando maior de autonomia da escola pública da Rede Estadual de Ensino. Por fim, vale destacar que, afóra a ação fiscalizadora governamental, o controle da gestão dos recursos públicos conta com a possibilidade de que qualquer cidadão possa examinar as contas dos governos e questioná-las, exercendo, assim, o controle social. Com o objetivo de agir no interesse de ver respeitados os direitos e deveres decorrentes do ordenamento jurídico, o controle social pode ser exercido pelos cidadãos, individualmente ou organizados em associações, sindicatos, órgãos de classe ou entidades não-governamentais.

6.1. OBJETIVOS E METAS

Tendo por base o diagnóstico realizado, foram elaborados os seguintes objetivos e metas para o financiamento e a gestão da educação no Estado do Rio de Janeiro:

1. Garantir, a partir da publicação deste Plano, o cumprimento da aplicação dos recursos públicos vinculados constitucionalmente à manutenção e desenvolvimento do ensino estadual.
2. Garantir, a partir da publicação deste Plano, transparência na destinação de recursos financeiros e materiais e na gestão de pessoas, a partir do levantamento das necessidades e prioridades associadas à rede estadual.

3. Apoiar, técnica e financeiramente, a partir da publicação deste Plano, tanto os municípios que receberem em suas unidades escolares alunos transferidos das escolas estaduais que cessarem sua oferta no primeiro e/ou no segundo segmento do ensino fundamental, quanto àqueles que receberem escolas municipalizadas durante o período de 1(um) ano.
4. Estabelecer, a partir da publicação deste Plano, parcerias com instituições públicas e privadas e demais segmentos da sociedade organizada, que possibilitem a captação de recursos a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação estadual, visando ao seu fortalecimento e avanço da qualidade.
5. Vincular, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, recursos a serem investidos na capacitação dos profissionais da Educação Profissional e de outras modalidades de ensino não contempladas pelo FUNDEB, visando à prática docente em sua dimensão sócio-político-cultural e pedagógica.
6. Dar continuidade, a partir da publicação deste Plano, ao cumprimento da Lei nº 3.694, de 26 de outubro de 2001, que estende os benefícios na forma em que menciona, dos efeitos da Lei nº 1.659/1990, determinando o pagamento da gratificação por periculosidade e insalubridade aos profissionais da educação que atuam de forma direta dentro do sistema prisional.
7. Assegurar, a partir da publicação deste Plano, merenda escolar de qualidade para todos os níveis e modalidades de ensino na Educação Básica.
8. Destinar, a partir da publicação deste Plano, à Educação Profissional recursos orçamentários específicos para programas de merenda escolar e de livros/materiais didáticos.
9. Assegurar, a partir da publicação deste Plano, o funcionamento Conselhos de Educação, sua autonomia e constituição com bases democráticas e participativas.
10. Capacitar, regularmente, a contar do prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, integrantes de Conselhos de Educação, gestores dos recursos da educação e membros das Associações de Apoio à Escola, nas áreas administrativa, financeira, contábil e jurídica, para que tenham melhores condições de exercer as funções associadas ao acompanhamento e controle dos recursos públicos destinados à educação pública estadual.
11. Tornar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, um órgão de Estado, com dotação orçamentária própria e, verdadeiramente, comprometido com o planejamento e a normatização da educação fluminense, constituído por membros representativos da comunidade educacional.
12. Delegar, a partir da publicação deste Plano, ao Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro o acompanhamento, e controle social dos recursos destinados à educação não incluídos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), qual seja sua origem.
13. Estimular, a partir da publicação deste Plano, a criação e o efetivo funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, por meio de Comissão Especial do Conselho Estadual de Educação.
14. Capacitar e certificar, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, os diretores de unidades escolares, em exercício, bem como aqueles docentes integrantes da rede estadual de educação que desejarem exercer a função de diretor.
15. Garantir, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, que todas as escolas da rede estadual elaborem seus Planos de Gestão, os quais deverão ser acompanhados e monitorados pela Secretaria de Estado de Educação.
16. Garantir a continuidade do Programa Estadual de Gestão, supervisionado pelos Orientadores de Gestão (OGs), com o objetivo promover a qualidade da educação, tendo por base o Plano de Gestão.

17.Elaborar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, Lei Estadual que regulamente o artigo 15, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares.

18.Garantir, a partir da publicação deste Plano, a autonomia da gestão escolar, a partir da descentralização de recursos financeiros para as atividades-fim, tendo por orientação o cumprimento do projeto político-pedagógico das unidades escolares.

19.Garantir, a partir da publicação deste Plano, que as escolas e coordenadorias publiquem, bimestralmente, os balancetes financeiros, os quais deverão ser fixados em locais de grande circulação, bem como nos sítios eletrônicos oficiais da Secretaria de Estado de Educação.

20.Assegurar, a partir da publicação deste Plano, a conservação e a segurança dos prédios e monumentos públicos da rede estadual, por meio de recursos públicos e parcerias com empresas privadas.

21.Capacitar, regularmente, com início no prazo máximo de 1(um) ano, a partir da publicação deste Plano, os responsáveis pelo patrimônio da unidade escolar, para fins de levantamento e otimização da utilização dos bens, dando destinação específica àqueles em disponibilidade.

22.Garantir, a partir da publicação deste Plano, a realização de processos de sindicância contra profissionais da educação com envolvimento evidenciado no desvio de verbas ou de bens públicos.

23.Informatizar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, a Secretaria de Estado de Educação, integrando-a, em rede, ao Sistema Nacional de Estatísticas Educacionais.

24.Auxiliar, progressivamente, no prazo de 5 (cinco) anos, a partir da publicação deste Plano, todas as Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro, na implantação de gerenciamento de informações e estatísticas educacionais, integrados ao sistema estadual.

25.Garantir, a partir da publicação deste Plano, a continuidade do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), possibilitando a realização de avaliações do sistema de ensino estadual e o estabelecimento de metas de desempenho para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, até o 3º ano do Ensino Médio.

26.Estimular, a partir da publicação deste Plano, que as escolas da rede estadual definam objetivos e metas próprias anuais - que tenham por base diagnósticos realizados, a partir da utilização de dados estatísticos do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), tais como número de matrículas, taxas de distorção idade-série, frequência e rendimento escolar -, que as auxiliem a acompanhar o desempenho dos indicadores educacionais associados à sua realidade específica, contribuindo para o avanço da qualidade da sua educação.

27.Estabelecer, no prazo de 6 (seis) meses, a partir da publicação deste Plano, diretrizes para a organização e funcionamento das Associações de Apoio à Escola (AAEs), as quais, entre suas atribuições, deverão acompanhar a implementação e o cumprimento dos objetivos e metas dispostos no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

28.Implantar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, em todas as unidades escolares da rede estadual, a Associação de Apoio à Escola (AAE), estimulando maior participação da comunidade escolar na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas, garantindo maior organização dos Grêmios Estudantis, Associações Docentes e Associações de Pais e Responsáveis, como instâncias organizativas imprescindíveis à constituição dos Conselhos Escolares, com caráter consultivo e deliberativo.

29.Criar, no prazo de 1 (um) ano, a partir da publicação deste Plano, quatro Fóruns Regionais e Estadual, sendo que, o primeiro, deverá congrega representação de diretores; o segundo, representação de professores; o terceiro, representação de pais e responsáveis e; o último, representação de alunos. Entre suas atribuições os Fóruns deverão acompanhar as políticas em

educação, implementadas pela rede estadual, devendo ser regulamentados pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

6. Acompanhamento e Avaliação do Plano

O Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em sua versão preliminar, foi apresentado à Comissão de Educação da ALERJ em setembro de 2009. Sua trajetória remete ao ano de 2007 quando a Comissão de Educação da ALERJ fez uma representação junto ao Ministério Público Estadual, para que o Plano fosse apresentado. Desde então, essa instituição vem acompanhando, sistematicamente, em parceria com o Ministério Público Federal e com o Ministério Público Estadual, as ações da SEEDUC, no sentido de viabilizar a construção do Plano Estadual de Educação. Assim sendo, a SEEDUC iniciou, em março de 2007, um processo interno de constituição de uma comissão organizadora que se desdobrou em comissões temáticas, cada uma delas responsável por elaborar os diagnósticos, as diretrizes, os objetivos e as metas referentes às diferentes modalidades de ensino, para compor o texto da proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação, à luz da Lei n.º 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996 e da Lei n.º 4.528/2005, que estabelece as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. As comissões temáticas se constituíram de membros de diversas instituições, para construir os diagnósticos, as diretrizes, os objetivos e as metas nas seguintes áreas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Formação e Valorização dos Profissionais de Educação, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Afro-brasileira, Medidas Socioeducativas, Educação Prisional, Financiamento e Gestão da Educação e Acompanhamento e Avaliação do Plano. O texto-base, chamado de “Caderno Documento-guia” continha uma proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação, resultante de inúmeros debates no âmbito das Coordenadorias Regionais da SEEDUC, dos municípios fluminenses, por intermédio da UNDIME-RJ, além de dois seminários internos realizados na SEEDUC, em maio e julho de 2007. Esse documento foi rediscutido durante os Fóruns Regionais, realizados em outubro de 2007 nos municípios de Niterói, Nova Iguaçu, Angra dos Reis, Três Rios, Cabo Frio, São João da Barra e Volta Redonda, tendo sido apreciado e votado durante o II Congresso Estadual de Educação (II COED), realizado nos dias 21, 22 e 23 de novembro de 2007 em Niterói, no ginásio do Caio Martins e, em segunda sessão, nos dias 5 e 6 de dezembro de 2007. Segundo a Lei n.º 4.528/2005 que estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro, em seu Título VIII, do Plano Estadual de Educação, art. 67, está previsto que: O Plano Estadual de Educação deve ser elaborado, após ampla discussão pública com as diferentes representações educacionais, coordenada pela Secretaria de Estado de Educação, para atender às necessidades educacionais da população, com base nas recomendações do Congresso Estadual de Educação. Além disso, o Parágrafo único ressalta que o Plano Estadual de Educação deve ser revisto e atualizado a cada dois anos, após a realização do Congresso Estadual de Educação. O Congresso Estadual de Educação, por sua vez, conforme o art.68, deve ser organizado pela Secretaria Estadual de Educação, e realizado a cada dois anos, precedendo à revisão do Plano Estadual de Educação e tem como objetivos específicos fomentar a participação de diferentes atores da sociedade civil fluminense na elaboração da Política Educacional do Estado e traduzir os elementos essenciais do Plano Nacional de Educação na construção do Plano Estadual de Educação. (art. 69). Dessa forma, em 2009, quando já deveríamos estar iniciando a revisão do Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, estamos ainda na fase de torná-lo, de fato, um Ato Legislativo aprovado pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Assim, a

partir de sua publicação como Lei, o Plano terá o seguinte cronograma de acompanhamento e avaliação:

1. Distribuição do PEE para todas as Unidades Escolares, a fim de seja feita sua divulgação para conhecimento de toda a comunidade educacional.
2. Distribuição do PEE para as instituições da sociedade civil e divulgação em todas as mídias (internet, impressos, TV, rádios).
3. Acompanhamento pela Comissão de Educação da ALERJ do cumprimento dos objetivos e metas do PEE, nos devidos prazos estabelecidos.
4. Realização pela Comissão de Educação da ALERJ de duas Audiências Públicas por ano para apresentação do Poder Executivo do planejamento para o cumprimento dos objetivos e metas do PEE, nos devidos prazos estabelecidos e observando-se ainda o cumprimento da Lei nº 5451, de 22 de maio de 2009, que estabelece a normas voltadas para a Responsabilidade Educacional no Estado do Rio de Janeiro.
5. Observação dos prazos e datas, a partir da publicação deste Plano, para a realização do Congresso Estadual de Educação, de dois em dois anos, para a revisão do Plano Estadual de Educação.

NOTAS:

- 1 De acordo com a Lei 11.274, de 2006, a Educação Infantil deve ser oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade, e, em pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos de idade.
- 2 O texto da LDBEN ainda não foi adequado às determinações da Emenda Constitucional nº 53, de 2006.
- 3 Redação atualizada pela Lei Estadual nº 5.311, de 14 de novembro de 2008, que altera a Lei Estadual nº. 4.528, de 28 de março de 2005, e autoriza o poder executivo a criar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação o “programa escola-infância”.
- 4 A esse respeito é importante destacar que um dos motivos para esta queda relaciona-se à Lei Federal nº 11.274/ 2006, que regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos, estabelecendo prazo até 2010 para que estados, municípios e Distrito Federal se adequem à nova legislação. A Lei, ao ampliar o Ensino Fundamental, concomitantemente reduziu um ano da Educação Infantil, no caso, um ano da pré-escola, produzindo uma diminuição das suas matrículas.
- 5 O art. 6º da Emenda 59 determina que: “O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União”.
- 6 Originalmente foram denominados de “aceleração da aprendizagem”.
- 7 Para fins de distribuição de recursos do FUNDEB, considera-se “Educação Básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Decreto nº 6.253/2007, art. 4º).
- 8 Estes dados incluem o Ensino Médio regular; o Ensino Médio, modalidade Normal/Magistério e o Ensino Médio integrado à educação profissional.
- 9 Este Decreto revogou o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.
- 10 Este número abarca tanto as instituições autorizadas e cursos credenciados pelo sistema de ensino, quanto instituições relacionadas à educação corporativa.
- 11 O GESAC tem como finalidade oferecer às camadas mais carentes da população o acesso à Internet e mais um conjunto de outros serviços de inclusão digital a comunidades excluídas do acesso e dos serviços vinculados à rede mundial de computadores.
- 12 A perspectiva integracionista condicionava o acesso às classes comuns àqueles que possuísem condições de “acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Sob esta concepção - que questionava o isolamento

do alunado, chamado de deficiente - o encaminhamento às classes comuns estava atrelado às suas condições de adaptar-se aos padrões estabelecidos pela escola regular.

13 A metodologia adotada pelos recenseadores foi objeto de questionamento, uma vez que perguntavam se alguém nos domicílios apresentava alguma ou grande dificuldade de caminhar, ouvir ou andar, como também incapacidade para essas ações. Partindo do exposto, questiona-se a fidedignidade dos resultados daquele censo acerca das deficiências.

14 Consiste numa articulação interinstitucional entre SECAD/MEC, FUNAI e as Secretarias de Estado de Educação do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

15 Sua principal função é administrar a infra-estrutura logística dos cursos do Consórcio CEDERJ.

16 A “receita resultante de impostos” compreende: (i) os impostos próprios da União, Estados, Distrito Federal e Municípios; (ii) a receita de transferências constitucionais e outras transferências que tenham como origem os impostos e (iii) as parcelas da dívida ativa e multas que resultem de impostos.

17 O PNE (2001) teve vetadas todas as suas disposições voltadas para o financiamento da educação, inclusive a que estabelecia que os gastos públicos em educação, em relação ao PIB, fossem elevados para, o mínimo de 7%, no período de dez anos.

ANEXO E – DECRETO Nº 42.793 DE 06 DE JANEIRO DE 2011

PODER EXECUTIVO

DIÁRIO OFICIAL
GOVERNO DO RIO DE JANEIROANO XXXVII - Nº 005 - PARTE I
SEXTA-FEIRA - 7 DE JANEIRO DE 2011

3

constar, dentre outros tópicos, seus objetivos, conceitos, estratégias, indicadores e metodologia de avaliação.

II - relatórios mensais contendo dados consolidados das incidências criminais nas áreas de atuação das UPP, a ser publicados em seu sítio eletrônico.

Art. 11 - Quando da implementação de novas UPP, ato do Secretário de Estado de Segurança estabelecerá sua estrutura mínima, delimitação e classificação.

Art. 12 - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 06 de janeiro de 2011

SÉRGIO CABRAL

Id: 1069990

DECRETO Nº 42.788 DE 06 DE JANEIRO DE 2011

INSTIUIR AUXÍLIO TRANSPORTE AOS SERVIDORES QUE MENCIONA NO ÂMBITO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SEEDUC E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, e

CONSIDERANDO a importância da valorização do profissional que desempenha a prestação do serviço educacional

DECRETA:

Art. 1º - Fica instituído auxílio transporte aos servidores públicos efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC que estejam lotados e em exercício em unidades escolares daquela Pasta.

Art. 2º - O auxílio transporte ora concedido será pago durante o período letivo, tendo como referência a jornada de trabalho do servidor e considerando eventual ausência de acumulação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

Art. 3º - O servidor fará jus ao auxílio transporte apenas uma vez, ainda que possua mais de uma matrícula junto à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

Art. 4º - A verba indenizatória instituída por este Decreto não se incorporará para quaisquer efeitos, aos vencimentos, ficando excluída da base de cálculo do adicional de tempo de serviço, bem como de quaisquer outros percentuais que incidam sobre a remuneração dos servidores, não sofrendo incidência de contribuição previdenciária e de imposto de renda, nem sendo utilizada como base de cálculo para proventos de inatividade ou pensões.

Art. 5º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC editará normas complementares, visando à regulamentação e fiel observância ao disposto no presente Decreto.

Art. 6º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 06 de janeiro de 2011

SÉRGIO CABRAL

Id: 1069993

DECRETO Nº 42.789 DE 06 DE JANEIRO DE 2011

TRANSFORMA, SEM AUMENTO DE DESPESA, CARGO EM COMISSÃO QUE MENCIONA E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, e tendo em vista o que consta do Processo nº E-04/202/2011,

DECRETA:

Art. 1º - Ficam transformados, sem aumento de despesa, na estrutura básica da Secretaria de Estado de Fazenda, 01 (um) cargo em comissão de Assessor, símbolo DAS-8, anteriormente ocupado por Maria Aparecida Nóbrega da Silva, matrícula nº 0932182-01 (um) cargo em comissão de Assessor, símbolo DAS-7, anteriormente ocupado por Fabrício do Rozário Valle Dantas Leite, matrícula nº 0859193-E-01 (um) cargo em comissão de Diretor de Divisão, símbolo DAS-8, anteriormente ocupado por Suzana Rodrigues da Cruz, matrícula nº 0934648-7, em 03 (três) cargos em comissão de Assistente II, símbolo DA1-6.

Art. 2º - Em consequência do disposto no art. 1º deste Decreto fica alterado o Anexo V do Decreto nº 46.013, de 19/02/2007, na parte a que se refere o quantitativo de cargos em comissão como segue:

- Secretária de Estado Fazenda - fica excluído 01 (um) cargo em comissão de Assessor, símbolo DAS-8;
- Representação Geral da Fazenda - fica excluído 01 (um) cargo em comissão de Assessor, símbolo DAS-7;
- Departamento Geral de Administração e Finanças - fica excluído 01 (um) cargo em comissão de Diretor de Divisão, símbolo DAS-8, e incluídos 03 (três) cargos em comissão de Assistente II, símbolo DA1-6;- Subsecretaria de Fazenda para Assuntos Jurídicos - ficam incluídos 04 (quatro) cargos em comissão de Assistente II, símbolo DA1-6;
- Subsecretaria Geral da Fazenda - fica incluído 01 (um) cargo em comissão de Assistente II, símbolo DA1-6.

Art. 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, produzindo efeitos a contar de 20 de dezembro de 2010.

Rio de Janeiro, 06 de janeiro de 2011

SÉRGIO CABRAL

Id: 1069991

DECRETO Nº 42.790 DE 06 DE JANEIRO DE 2011

DISPÕE SOBRE OS CARGOS EM COMISSÃO QUE MENCIONA, E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais,

DECRETA:

Art. 1º - Ficam incluídos, sem aumento de despesa, na estrutura básica da Secretaria de Estado de Turismo - SETUR, 15 (quinze) cargos em comissão de Assistente II, símbolo DA1-6.

Parágrafo Único - Para fins do disposto no caput será utilizado parte do saldo remanescente da transferência estabelecida, sem aumento de despesa, pelo Decreto nº 42.777, de 30/12/2010.

Art. 2º - Fica alterada a denominação da Subsecretaria da Infância e Adolescência da Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos para Subsecretaria de Articulação Institucional, modificando-se dessa forma o subitem 21 do Item II do Anexo I do Decreto nº 40.466, de 01/01/2007.

Art. 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 06 de janeiro de 2011

SÉRGIO CABRAL

Id: 1069992

DECRETO Nº 42.791 DE 06 DE JANEIRO DE 2011

DISPÕE SOBRE A CESSÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEEDUC, ESTABELECE PRAZO PARA A MANIFESTAÇÃO DOS ÓRGÃOS E ENTIDADES CESSIONÁRIAS E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais,

CONSIDERANDO, a existência de servidores da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC que se encontram fora de sua lotação de origem, cedidos ou à disposição de órgãos/entidades da Administração direta ou indireta dos Poderes dos Estados inclusive do Estado do Rio de Janeiro, Distrito Federal, Municípios e União;

- o empenho do Governo estadual em adequar o quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC às reais necessidades da Rede Pública Estadual de Ensino, e

- o disposto no art. 321 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro;

DECRETA:

Art. 1º - A cessão de servidores públicos ao Estado do Rio de Janeiro integrantes da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC à órgãos ou entidades do Estado do Rio de Janeiro, da União, de outros Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluindo empresas públicas e sociedades de economia mista, para exercício ou não de cargo em comissão ou função de confiança ou para atender a legislação específica, será sempre efetuada com fins para o cessionário.

§ 1º - Excepcionalmente do disposto no caput deste artigo a cessão de servidores públicos estaduais aos órgãos da Justiça Eleitoral, efetuada de acordo com os preceitos do Código Eleitoral (Lei federal nº 4.737/1965), da Lei federal nº 8.999/1992, da Resolução TSE nº 20.255, de 20/04/2010, e de outras normas relacionadas à matéria.

Art. 2º - Aplica-se o disposto no caput deste artigo aos servidores em exercício fora do âmbito do Poder Executivo por força de convênio.

Art. 3º - Fica vedada em qualquer caso, a cessão de professores em efetiva regência de turma ao longo do período letivo.

Art. 4º - A cessão realizada na forma do caput do art. 1º deste Decreto acarretará para o cessionário o dever de reembolsar ao cedente todas as despesas relacionadas ao servidor cedido, incluindo eventuais custos sociais, previdenciários e benefícios indiretos pagos ao servidor na origem.

§ 1º - Caberá ao cedente a cobrança dos valores de que trata este artigo, mediante documento em que seja identificado o servidor cedido e de que constem discriminadas as verbas percebidas com os respectivos valores.

§ 2º - O atraso por 02 (dois) meses consecutivos do ressarcimento das despesas mencionadas pelo caput deste artigo implicará a suspensão da cessão e acarretará a necessidade de imediata apresentação regular do servidor cedido à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

§ 3º - Em caráter excepcional, poder-se-á autorizar a cessão de servidor público da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC sem vencimentos, os quais serão pagos diretamente pelo órgão ou entidade cessionária, desde que o cessionário seja o Estado do Rio de Janeiro, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, tais como o Ministério da Educação, Secretarias estaduais e municipais de Educação, consórcios e comitês regionais, outros órgãos ou entidades de notória atuação na área da educação.

§ 4º - Nos casos mencionados no parágrafo 3º deste artigo, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC informará ao Fundo Social de Previdência Social do Estado do Rio de Janeiro - FICORPREVIDEN-CIA quanto à necessidade de cobrança das contribuições previdenciárias junto ao órgão ou entidade cessionária.

Art. 5º - Fica vedada a cessão de servidores públicos integrantes da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC que estejam submetidos a processo administrativo disciplinar.

Art. 6º - O servidor público cedido na forma do art. 1º deste Decreto cumprirá, obrigatoriamente, a carga horária estipulada pelo órgão ou entidade cessionária.

Art. 7º - Os recursos financeiros recebidos pelo Estado a título de ressarcimento por cessão de pessoal realizada após o término do art. 1º deste Decreto serão destinados à área educacional, a conta de doação orçamentária da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

Parágrafo Único - A Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SERPLAG e a Secretaria de Estado de Fazenda - SEFAZ adotarão as providências necessárias ao cumprimento do caput deste artigo no âmbito de suas respectivas competências.

Art. 8º - Fica estabelecido o prazo de 30 (trinta) dias para que os órgãos e entidades cessionárias de servidores integrantes do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC se manifestem quanto ao interesse na manutenção das cessões que deverão obrigatoriamente observar as disposições deste Decreto.

§ 1º - A ausência de manifestação por parte dos órgãos e entidades cessionárias no prazo estipulado no caput deste artigo implicará a revogação automática das cessões.

§ 2º - A existência de manifestação de interesse não gera direito à manutenção da cessão.

Art. 9º - Os servidores públicos integrantes do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC que não tiveram suas cessões mantidas deverão se apresentar ao órgão de pessoal da Secretaria de Estado de Educação nos 02 (dois) dias úteis seguintes à expiração do prazo de 30 (trinta) dias mencionado no regulamento anexo anterior.

Parágrafo Único - Serão considerados em falta funcional os servidores públicos que descumprirem a determinação prevista no caput deste artigo.

Art. 10º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC comunicará aos órgãos e entidades cessionárias o teor das disposições deste Decreto.

Art. 11º - O Secretário de Estado de Educação poderá, com vistas à implementação do Programa de Municipalização, efetuar a aplicação da regra contida no art. 1º do presente Decreto para a cessão aos Municípios de servidores que estejam em efetiva regência de turma em unidades escolares municipais de ensino fundamental de primeiro segmento.

Art. 12º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC editará normas complementares, visando à regulamentação e fiel observância ao disposto no presente Decreto.

Art. 13º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 06 de janeiro de 2011

SÉRGIO CABRAL

Id: 1069996

DECRETO Nº 42.792 DE 06 DE JANEIRO DE 2011

DISPÕE SOBRE O PONTO NAS REPARTIÇÕES ESTADUAIS SITUADAS NAS CAPITAIS DAS DIAS 20 E 21 DE JANEIRO DE 2011, E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais,

DECRETA:

Art. 1º - Fica considerado facultativo o ponto nas repartições públicas estaduais, situadas na capital nos dias 20 (quinta-feira) e 21 (sexta-feira) de janeiro de 2011.

Parágrafo Único - O expediente será normal, entretanto, sob a responsabilidade dos responsáveis pelas repartições, cujas atividades não possam ser suspensas, em virtude de exigências técnicas ou por motivo de interesse público.

Art. 2º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 06 de janeiro de 2011

SÉRGIO CABRAL

Id: 1069998

DECRETO Nº 42.793 DE 06 DE JANEIRO DE 2011

ESTABELECE PROGRAMAS PARA O APERFEIÇOAMENTO E VALORIZAÇÃO DOS SERVIDORES PÚBLICOS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEEDUC E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais,

CONSIDERANDO

- o art. 206 V e VII da Constituição Federal, o art. 307 V e VII, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, e o art. 3º, VI e IX, da Lei

Federal nº 9.394/1996, que dispõem sobre a valorização do profissional da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade na educação;

- o art. 62, §1º, da Lei Federal nº 9.394/1996, com a redação que lhe deu a Lei Federal nº 12.068/2009, que dispõe sobre a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério;

- a necessidade de adoção de medidas que propiciem o alcance, pelas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, das metas propostas pelo MEC - Ministério da Educação;

- a necessidade de que sejam definidas diretrizes levando-se em conta a realidade das escolas e suas demandas, para que a educação pública estadual atinja novos patamares;

- o indispensável gerenciamento de tais diretrizes, com vistas à sua efetiva implementação, à medição dos resultados e à tomada de ações corretivas; e

- o dever do Estado de oferecer aos estudantes educação pública de qualidade;

DECRETA:

CAPÍTULO I

DA AFERIÇÃO DA QUALIDADE ESCOLAR

Art. 1º - Com vistas ao monitoramento da qualidade da rede pública de ensino da Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC, fica criado o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro - IDERJ.

§ 1º - O IDERJ é um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), baseando-se em dois critérios: Indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (D).

§ 2º - O indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre 0 (zero) e 1 (um), que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais do Ensino Fundamental (EF) (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano) para cada escola.

§ 3º - O Indicador de Desempenho (D) é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos em exames de avaliação externa da educação promovidos pelo Estado do Rio de Janeiro, em quatro níveis de proficiência: Baixo (B), Intermediário (Int), Adequado (Ad) e Avançado (Av).

§ 4º - Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC a regulamentação, o monitoramento e a divulgação do IDERJ.

CAPÍTULO II

DA BONIFICAÇÃO

Art. 2º - Fica instituída, nos termos deste Decreto, Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino de Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

§ 1º - Para os fins do disposto neste artigo, as Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino serão avaliadas anualmente de acordo com metas traçadas a partir de indicadores objetivos.

§ 2º - A Bonificação não integra nem se incorpora aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incluindo sobre a mesma os descontos previdenciários.

§ 3º - A Bonificação será paga em parcela única, no ano subsequente ao da avaliação.

Art. 3º - O valor da Bonificação variará de acordo com a função do servidor e o percentual de atingimento das metas estabelecidas, sendo o cálculo sobre o vencimento-base do servidor conforme Anexo Único deste Decreto.

Parágrafo Único - O pagamento da Bonificação será proporcional à carga horária do servidor alocado na unidade que atingir a meta.

Art. 4º - O Programa de Bonificação é composto das seguintes etapas:

- I - definição dos indicadores;
- II - fixação das metas;
- III - certificação do cumprimento das metas;
- IV - pagamento do bônus.

Parágrafo Único - As metas serão estabelecidas por ato interno da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, que deverá publicá-las até o início do ano letivo.

Art. 5º - As metas para o ensino regular serão fixadas utilizando como indicador o IDERJ e as metas para a educação de jovens e adultos - EJA serão fixadas utilizando como indicador o ID.

§ 1º - Poderá a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC estabelecer indicadores adicionais para composição das metas, a exemplo da avaliação da infraestrutura da unidade escolar.

§ 2º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC regulamentará a composição dos indicadores, definindo seus respectivos pesos e critérios, a partir de seus atos administrativos.

Art. 6º - Farão jus à Bonificação instituída pelo art. 2º deste Decreto o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, lotados em unidade escolar a qual:

- I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo, conforme regulamentação da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;
- II - participar de todas as avaliações internas e externas;
- III - efetuar o lançamento das notas do aluno na forma a prazo estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;
- IV - alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar;
- V - alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) do resultado de cada meta de D da educação de jovens e adultos da unidade escolar.

Parágrafo Único - Além dos requisitos estabelecidos no caput, somente poderão participar da Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

Art. 7º - Farão jus à Bonificação instituída pelo art. 2º deste Decreto o Diretor e os demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Regional Pedagógica e Administrativa:

- I - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das escolas alcançarem, no mínimo, 85% (noventa e cinco por cento) de cada meta de IDERJ do ensino regular da Regional;
- II - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das escolas alcançarem, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de cada meta de D da educação de jovens e adultos da Regional;
- III - que tiver 100% (cem por cento) das Unidades Escolares da sua área de abrangência com o cumprimento do currículo mínimo, conforme regulamentação pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

Parágrafo Único - Além dos requisitos estabelecidos no caput, somente poderão participar a Bonificação os servidores que tiverem, pelo me-

nas, 70% (setenta por cento) da frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

Art. 8º - A Bonificação não será devida.

I - aos servidores cedidos à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - aos servidores exclusivamente ocupantes de cargo em comissão;

III - aos professores da classe de Inspeitor Escolar prevista no art. 20 da Lei nº 1614, de 24 de janeiro de 1990.

CAPÍTULO III DO RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

Art. 9º - Fica instituído o Programa de Recrutamento e Seleção para o preenchimento de funções e cargos em comissão estratégicas da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

§ 1º - O Programa de Recrutamento e Seleção será obrigatório para as funções e os cargos em comissão estratégicos relativos à área pedagógica da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC e facultativo para os demais.

§ 2º - Em situações excepcionais, desde que devidamente justificadas, poder-se-á proceder, diretamente, à designação provisória de servidores em funções e cargos em comissão estratégicos da área pedagógica, pelo prazo máximo de 06 (seis) meses, até seu preenchimento mediante regular observância do Programa de Recrutamento e Seleção disciplinado neste capítulo.

Art. 10 - A participação no Programa de Recrutamento e Seleção não afasta a prerrogativa de livre destituição e oneração.

Art. 11 - O Programa de Recrutamento e Seleção visa a

I - promover melhores resultados pedagógicos por meio de uma gestão escolar de qualidade;

II - oferecer oportunidade aos candidatos que possuam perfil e interesse de exercer cargos e/ou funções de liderança;

III - identificar e selecionar os candidatos mais qualificados por meio de processo transparente.

Art. 12 - São requisitos para participar do Programa de Recrutamento e Seleção para as funções e cargos em comissão estratégicos da área pedagógica

I - ter ensino superior completo;

II - não estar respondendo nem ter sido apenado em inquérito administrativo anterior à data da inscrição para o cargo;

III - ser da carreira do magistério da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

§ 1º - Além dos requisitos estabelecidos no caput, para as funções estratégicas de Diretor e Diretor Adjunto de unidade escolar, os candidatos deverão:

I - ser servidor ativo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - ter atuado, no mínimo, 03 (três) anos em funções efetivas em unidade escolar;

§ 2º - Além dos requisitos estabelecidos no caput para a função estratégica de Coordenador Pedagógico, os candidatos deverão:

I - ser servidor ativo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - ter ensino superior completo em Pedagogia;

III - ter, preferencialmente, Pós-Graduação em Educação;

IV - ter atuado, no mínimo, 05 (cinco) anos em funções efetivas em unidade escolar ou na Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

§ 3º - Além dos requisitos estabelecidos no caput, para a função estratégica de Diretor da Regional Pedagógica, os candidatos deverão:

I - ter atuado, preferencialmente, na função de Diretor de unidade escolar;

II - ter atuado, no mínimo, 5 (cinco) anos em funções efetivas em unidade escolar ou na Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

§ 4º - Para os cargos em comissão estratégicos de Subsecretário Superintendente e Diretor Secretário de Estado de Educação - SEEDUC da área pedagógica, além dos requisitos estabelecidos no caput, os candidatos deverão:

I - ter, no mínimo, 02 (dois) anos de atuação em funções ou cargos em comissão estratégicos de hierarquia diretamente inferior à função a ser preenchida;

II - ter, no mínimo, 03 (três) anos de atuação na área relacionada à vaga;

§ 5º - Terão preferência os candidatos com especialização na área relacionada à vaga.

Art. 13 - Será permitida a permanência na condição de Diretor ou Diretor Adjunto de uma mesma unidade escolar por no máximo 06 (seis) anos consecutivos.

§ 1º - Após o prazo fixado no caput, o servidor somente poderá voltar a concorrer ao processo seletivo para a função de Diretor ou Diretor Adjunto daquela unidade escolar decorridos 02 (dois) anos.

§ 2º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC realizará, a cada 12 (doze) meses a partir da data da posse, uma avaliação do Diretor ou Diretor Adjunto.

§ 3º - Será motivo para oneração o Diretor ou Diretor Adjunto que obtiver duas avaliações insatisfatórias.

Art. 14 - Caso haja oneração dos servidores nomeados para as funções mencionadas neste capítulo, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC poderá convocar o candidato imediatamente melhor classificado no respectivo Programa de Recrutamento e Seleção.

Art. 15 - O preenchimento das funções mencionadas neste capítulo observará as normas sobre a proibição de nepotismo na Administração Pública Estadual.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Art. 16 - Fica instituído a Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento para os servidores públicos efetivos lotados na Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

Parágrafo Único - A Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento visa a promover o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho profissional e crescimento integral do servidor como agente co-responsável pelo processo de transformação e qualificação da educação no Estado do Rio de Janeiro.

Art. 17 - São objetivos específicos da Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento:

I - melhorar a qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro;

II - promover, divulgar e possibilitar o acesso dos servidores às ações de formação e desenvolvimento;

III - aumentar a escolaridade dos servidores públicos, visando ao seu melhor desempenho, proporcionando soluções inovadoras para as demandas da educação;

IV - avaliar permanentemente os resultados advindos das ações de formação e desenvolvimento.

Art. 18 - A Diretriz de Formação e Desenvolvimento é constituída pelos seguintes Programas:

I - Programa de Treinamento do Processo Admisional;

II - Programa de Desenvolvimento Profissional;

III - Programa de Formação Direcionada.

§ 1º - O Programa de Treinamento do Processo Admisional tem por objetivo promover a integração dos servidores públicos efetivos que ingressarem nas carreiras de Magistério e outras funções no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, fornecendo-lhes informações básicas que nortearão a execução das atividades.

§ 2º - O Programa de Desenvolvimento Profissional visa ampliar os conhecimentos, habilidades e comportamentos dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho no cumprimento das atividades administrativas e pedagógicas.

§ 3º - O Programa de Formação Direcionada visa a apoiar o servidor na complementação de seus estudos.

Art. 19 - Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC a regulamentação, o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação da Diretriz de Formação e Desenvolvimento dos servidores públicos, ressalvados os casos contemplados em legislação específica.

§ 1º - As capacidades de Formação e Desenvolvimento serão classificadas em facultativas ou obrigatórias, conforme sua natureza, objetivos e complexidade.

§ 2º - Observadas as disposições do Decreto-Lei nº 220, de 18 de julho de 1975, as capacidades obrigatórias terão sua carga horária computada na jornada de trabalho.

§ 3º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC elaborará um plano que deverá indicar as ações de capacitação em cronograma anual, devendo, em cada ação prevista, serem explicitados, no mínimo:

I - resultados que se pretende alcançar;

II - carga horária prevista;

III - conteúdo programático;

IV - universo de servidores aos quais se destina;

V - estimativa de investimento;

VI - formas de ingresso em cada capacitação.

Art. 20 - Para viabilizar a Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento, fica autorizada a concessão pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC de auxílios formação aos professores ocupantes de cargo efetivo da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em regência de turma na sua rede, no valor anual de até R\$ 500,00 (quinhentos reais), observada a prévia existência de disponibilidade orçamentária.

§ 1º - A Secretaria de Estado de Educação regulamentará o auxílio formação previsto no caput, admitindo as ações compatíveis com a sua finalidade, bem como a forma de controle.

§ 2º - O auxílio mencionado neste artigo não se incorporará, para quaisquer efeitos, aos vencimentos, ficando excluído da base de cálculo do adicional de tempo de serviço, bem como de quaisquer outros percentuais que incidam sobre a remuneração dos servidores, não sofrendo a incidência de contribuição previdenciária nem sendo utilizada como base de cálculo para proventos de inatividade ou pensões.

§ 3º - Será concedido um único auxílio formação por servidor, ainda que possua mais de uma matrícula junto à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC.

CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Art. 21 - Fica instituída a Sistemática de Avaliação de Competências, com o objetivo de monitoramento sistemático e contínuo da atuação individual dos servidores públicos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, identificando os potenciais e limitações, e permitindo a partir dos modelos que serão detalhados em ato normativo da referida Pasta.

Art. 22 - A Avaliação de Competências servirá de instrumento para a implementação da Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento e valorização dos servidores.

Art. 23 - A Avaliação de Competências obedecerá aos seguintes fatores:

I - assiduidade e pontualidade;

II - produtividade;

III - conhecimento técnico;

IV - relações interpessoais;

V - conduta ética.

§ 1º - Será dada ciência ao servidor de todas as etapas que compõe o processo de Avaliação de Competências.

§ 2º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC identificará o servidor do conceito que lhe for atribuído.

§ 3º - Os casos não previstos serão resolvidos por equipe designada pelo Secretário de Estado de Educação - SEEDUC.

CAPÍTULO VI DO CURRÍCULO MÍNIMO

Art. 24 - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC editará ato normativo definindo o currículo mínimo a ser percorrido, em cada ano escolar, por cada disciplina.

§ 1º - A definição do currículo mínimo deverá expressar os aspectos fundamentais de cada disciplina que os professores não podem deixar de transmitir aos alunos, ainda que não esgote todos os conteúdos a serem abordados na unidade escolar.

§ 2º - O currículo mínimo deverá ser definido pelo Secretário de Estado de Educação - SEEDUC, com a participação de representantes da classe de professores.

§ 3º - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC divulgará e implementará o currículo mínimo gradativamente, devendo esse processo ter início em 2011.

§ 4º - Após implantado, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC deverá criar mecanismos de acompanhamento bimestral do currículo mínimo, possibilitando correção dos desvios durante o ano letivo.

Art. 25 - O currículo mínimo deverá atender aos seguintes objetivos específicos:

I - estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica;

II - proporcionar clareza e coerência nos objetivos do ensino-aprendizagem;

III - promover a compreensão global dos passos e nuances da formação integral do aluno;

IV - promover a correspondência entre as diferentes unidades escolares com o alinhamento dos graus de complexidade que a aprendizagem deve atingir em cada ano da educação básica;

V - incorporar as inovações propostas pelas práticas pedagógicas;

VI - observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26 - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC apresentará, no prazo de até 30 (trinta) dias a contar da publicação deste Decreto, proposta de adequação da estrutura da Pasta.

Art. 27 - A Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC editará normas complementares, visando à regulamentação e fiel observância ao disposto no presente Decreto.

Art. 28 - O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 06 de janeiro de 2011

SÉRGIO CABRAL

ANEXO ÚNICO

CALCULO DA BONIFICAÇÃO: ÍNDICE APONTADO NA TABELA MULTIPLICADO PELO VENCIMENTO-BASE DO SERVIDOR

FUNÇÕES	CURVA DE PREMIAÇÃO POR ÍNDICES						
	Nota 7	Nota 8	Nota 9	Nota 10	Nota 11	Nota 12	Nota 13
Diretor Geral da Unidade de Ensino	1,5	1,67	1,83	2	2,33	2,67	3
Diretor Adjunto da Unidade de Ensino	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5
Coordenador Pedagógico	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5
Professor Regente	1,5	1,67	1,83	2	2,33	2,67	3
Demais Servidores efetivos lotados em unidade escolar	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5
Diretor da Regional Pedagógica	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5
Demais servidores efetivos lotados em Regional Pedagógica	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5
Diretor da Regional Administrativa	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5
Demais servidores efetivos lotados em Regional Administrativa	1	1,17	1,33	1,5	1,83	2,17	2,5

Id: 1365899

Atos do Governador

DECRETOS DE 06 DE JANEIRO DE 2011

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais,

RESOLVE:

EXONERAR, a pedido e com validade a contar de 01 de janeiro de 2011, JANE DE SOUZA NUNES, matrícula nº 0945841-4, do cargo em comissão de Subsecretário de Estado, símbolo SS, da Subsecretaria do Interior, da Secretaria de Estado de Governo, Processo nº E-1526/2011.

Nomear EDILSON DO CARMO SILVA, matrícula nº 0968833-4, para exercer o cargo em comissão de Subsecretário de Estado, símbolo SS, da Subsecretaria do Interior, da Secretaria de Estado de Governo, anteriormente ocupado por Jane de Souza Nunes, matrícula nº 0945841-4, a considerar o exonerado do cargo em comissão de Assessor Especial, símbolo DG, do Gabinete do Secretário, da mesma Secretaria, lido com validade a contar de 01 de janeiro de 2011, Processo nº E-1526/2011.

Nomear MARCELO FRESTREIRO DIAS FERREIRA, matrícula nº 0666-1, para exercer o cargo em comissão de Gerente, símbolo VP-3, da Gerência de Controle e Registro, da Diretoria de Investimentos, do Fundo Único de Previdência Social do Estado do Rio de Janeiro - R/OPREV/VIDÊNCIA, da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, anteriormente ocupado por Carlos Alexandre Lima Nogueira, matrícula nº 136191-8, Processo nº E-012617537/2010.

Nomear MAURO RAPHAEL COZZOLINO DO NASCIMENTO para exercer, com validade a contar de 01 de janeiro de 2011, o cargo em comissão de Diretor Geral, símbolo DG, do Departamento Geral de Administração e Finanças, da Secretaria de Estado de Turismo, em vaga resultante da transformação estabelecida pelo Decreto nº 42777, de 30/12/2010.

Nomear SORAYA CLIMACO MOREIRA DE OLIVEIRA para exercer com validade a contar de 01 de janeiro de 2011, o cargo em comissão de Coordenador Regional, símbolo DAS-10, da Secretaria de Estado de Turismo, em vaga resultante da transformação estabelecida pelo Decreto nº 42777, de 30/12/2010.

Nomear ANDRE AUGUSTO HENTZY SOARES para exercer, com validade a contar de 01 de janeiro de 2011, o cargo em comissão de Coordenador Regional, símbolo DAS-10, da Secretaria de Estado de Turismo, em vaga resultante da transformação estabelecida pelo Decreto nº 42777, de 30/12/2010.

EXONERAR, a pedido e com validade a contar de 05 de janeiro de 2011, SÉRGIO FONSECA MARCONDES, matrícula nº 307485-3, do cargo em comissão de Superintendente, símbolo DG, da Superintendência de Programas e Projetos Especiais, da Subsecretaria Executiva, da Secretaria de Estado de Educação, Processo nº E-033000052011.

EXONERAR, com validade a contar de 01 de janeiro de 2011, VIVIAN CIPOLLI SENGES, matrícula nº 3062-7, do cargo em comissão de Coordenador Administrativo, símbolo UEZO-5, da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO, da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, Processo nº E-2615003/2011.

EXONERAR, com validade a contar de 01 de janeiro de 2011, CARLOS HENRIQUE ALMEIDA DA SILVA, matrícula nº 3059-5, do cargo em comissão de Coordenador de Áreas, símbolo UEZO-6, da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO, da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, Processo nº E-2615004/2011.

EXONERAR, com validade a contar de 01 de janeiro de 2011, VITOR BATISTA DA SILVA, matrícula nº 949-8, do cargo em comissão de Assessor II, símbolo UEZO-6, da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO, da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, Processo nº E-2615002/2011.

EXONERAR, com validade a contar de 01 de janeiro de 2011, VIVIAN CIPOLLI SENGES, matrícula nº 3062-7, para exercer, com validade a contar de 01 de janeiro de 2011, o cargo em comissão de Assessor II, símbolo UEZO-6, da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO, da Secretaria de

ANEXO F – RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.669 DE 04 DE FEVEREIRO DE 2011

PODER EXECUTIVO


DIÁRIO OFICIAL
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
ANO XXXVII - Nº 024 - PARTE I
SEGUNDA-FEIRA - 7 DE FEVEREIRO DE 2011

17

1002, de 21 de outubro de 1969, alterado pela Lei nº 8.236, de 20 de setembro de 1991. Processo nº E-08/0690/51162/2010.

AGREGA a sua respectiva QBMF do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Soldado Bombeiro Militar Q07/02 GLAUBER TRINDADE NEVES - RG 32.105, da DGAS, a contar de 10 de dezembro de 2010, data em que se esgotou o prazo previsto no art. 187 do Código Penal Militar para a consumação do crime de deserção, conforme Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 234, de 29 de dezembro de 2010, Nota DGP/4 - JD 152/2010, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o que preceitua o inciso VIII do art. 77 e art. 80 do art. 82 da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985, que o art. 456 do Decreto-Lei nº 1002, de 21 de outubro de 1969, alterado pela Lei nº 8.236, de 20 de setembro de 1991, Processo nº E-08/0691/51162/2010. AGREGA a sua respectiva QBMF do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Cabo Bombeiro Militar Q02/02 ELISANGELA PEREIRA DE LIMA - RG 31.650, a contar de 01 de outubro de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 182 de 06 de outubro de 2010, de acordo com o que preceitua o inciso I e o § 1º do art. 76 da Lei nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro, por estar exercendo função de natureza civil. Processo nº E-08/0689/51162/2010.

AGREGA a sua respectiva QBMF do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Terceiro Sargento Bombeiro Militar Q10/91 PAULO ADRIANO DE SOUZA MARIQO - RG 16.064, a contar de 04 de outubro de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 182 de 06 de outubro de 2010, de acordo com o que preceitua o inciso I e o § 1º do art. 76 da Lei nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro, por estar exercendo função de natureza civil. Processo nº E-08/0687/51162/2010.

AGREGA a sua respectiva QBMF do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Cabo Bombeiro Militar Q00/97 ALEXANDRE RACHID BRAGA - RG 21.871, a contar de 06 de dezembro de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 182, de 06 de dezembro de 2010, de acordo com o que preceitua o inciso I e o § 1º do art. 76 da Lei nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro, por estar exercendo a função de natureza e/ou interesse de Bombeiro Militar. Processo nº E-08/0688/51162/2010.

AGREGA a sua respectiva QBMF do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Subtenente Bombeiro Militar Q06/A/E/90 MARCO ANTONIO DOS SAOS - RG 05.654, a contar de 05 de julho de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 235, de 29 de dezembro de 2010, de acordo com o que determina o art. 77, inciso XIV da Lei nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro, por ter sido candidato a cargo eletivo. Processo nº E-08/0433/51162/2010.

REVERTE a sua respectiva QBMF, do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Terceiro Sargento Bombeiro Militar Q00/91 CLAUDIR GOMES DA SILVA - RG 15.274, a contar de 14 de outubro de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 186, de 14 de outubro de 2010, de acordo com o que preceitua os arts 81 e 82 da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro. Processo nº E-08/0678/51162/2010.

REVERTE a sua respectiva QBMF, do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Segundo Sargento Bombeiro Militar Q11/97 CUSTAVO DA SILVA NUNES - RG 22.467, a contar de 14 de outubro de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 186, de 14 de outubro de 2010, de acordo com o que preceitua os arts 81 e 82 da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro. Processo nº E-08/0679/51162/2010.

REVERTE a sua respectiva QBMF, do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Segundo Sargento Bombeiro Militar Q00/90 GERMANO MOISES NEVES MARTINS - RG 13.302, a contar de 14 de outubro de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 186, de 14 de outubro de 2010, de acordo com o que preceitua os arts 81 e 82 da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro. Processo nº E-08/0680/51162/2010.

REVERTE a sua respectiva QBMF, do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Terceiro Sargento Bombeiro Militar Q02/95 JONELSON DE ALMEIDA FERREIRA - RG 18.846, a contar de 14 de outubro de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 186, de 14 de outubro de 2010, de acordo com o que preceitua os arts 81 e 82 da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro. Processo nº E-08/0681/51162/2010.

REVERTE a sua respectiva QBMF, do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Segundo Sargento Bombeiro Militar Q00/91 EDSON DE SOUZA GOMES - RG 16.049, a contar de 14 de outubro de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 186, de 14 de outubro de 2010, de acordo com o que preceitua os arts 81 e 82 da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro. Processo nº E-08/0683/51162/2010.

REVERTE a sua respectiva QBMF, do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Segundo Sargento Bombeiro Militar Q09/78 OTTON DE SOUZA FILHO - RG 04.769, a contar de 14 de outubro de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 186, de 14 de outubro de 2010, de acordo com o que preceitua os arts 81 e 82 da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro. Processo nº E-08/0684/51162/2010.

REVERTE a sua respectiva QBMF, do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Segundo Sargento Bombeiro Militar Q10/90 EDSON NEVES MARTINS - RG 13.303, a contar de 14 de outubro de 2010, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 186, de 14 de outubro de 2010, de acordo com o que preceitua os arts 81 e 82 da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro. Processo nº E-08/0685/51162/2010.

REVERTE a sua respectiva QBMF, do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro, o Segundo Sargento Bombeiro Militar Q10/90 VLADIMIR ZARINS DOS SANTOS COELHO - RG 12.807, a contar de 21 de julho de 2009, conforme fez público o Boletim da SUBSEDEC/CBMRJ nº 097, de 31 de maio de 2010, de acordo com o que preceitua os arts 81 e 82 da Lei Estadual nº 880, de 25 de julho de 1985, que dispõe sobre o Estatuto dos Bombeiros Militares do Estado do Rio de Janeiro. Processo nº E-08/0686/51162/2010.

Id: 1082463

Secretaria de Estado de Educação

ATO DO SECRETÁRIO

RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4669 DE 04 DE FEVEREIRO DE 2011

REGULAMENTA A BONIFICAÇÃO POR RESULTADO INSTITUÍDA PELO DECRETO Nº 42.793, DE 06 DE JANEIRO DE 2011 E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO:

- a importância de se promover a melhoria no processo do ensino e aprendizagem do Sistema Educacional do Estado do Rio de Janeiro,
- a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, que visa, primordialmente, à melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual, e
- o disposto no Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica regulamentada, nos termos desta Resolução, a Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas, Regional Pedagógico-Administrativa (DIESP) e Unidades Escolares de Educação Básica de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos presencial, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas.

§ 1º - Para as unidades escolares exclusivamente com turmas do Projeto Autonomia e as que estejam em processo de municipalização serão considerados os critérios da Educação de Jovens e Adultos presencial para efeito de avaliação e bonificação previstas nesta Resolução.

§ 2º - Os servidores a que se refere a Resolução SEEDUC nº 4.646, de 22 de novembro de 2010, serão considerados, para os fins desta Resolução, como os demais servidores efetivos lotados em Regional Pedagógica.

§ 3º - Os servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício em Unidades Escolares em processo de municipalização farão jus a Bonificação por Resultados, enquanto tais unidades permanecerem no CENSO Escolar como administração estadual, e desde que as referidas unidades participem do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ.

§ 4º - A Bonificação não será devida:

- I - aos servidores cedidos à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;
- II - aos servidores exclusivamente ocupantes de cargo em comissão;
- III - aos professores da classe de Inspeção Escolar prevista no art. 20 da Lei nº 1614, de 24 de janeiro de 1990.

Art. 2º - Para fins desta Resolução, será considerado:

- I - O Indicador de Fluxo Escolar (IF) como medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental - EF e do Ensino Médio - EM para cada escola, variando entre 0,00 (zero) e 1,00 (um).
- II - O Indicador de Desempenho (ID) como índice medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado.
- III - O IDERJ como um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), calculado a partir da multiplicação do Indicador de Fluxo Escolar (IF) pelo Indicador de Desempenho (ID).
- IV - O Indicador Geral do Estado do Imóvel - IGE como o índice formado pelo conjunto de notas obtidas nos itens do Instrumento Geral de Avaliação de Imóvel - IGAJ elaborado pela Empresa de Obras Públicas - EMOP, a partir do qual as unidades escolares são classificadas nos seguintes níveis: péssimo, ruim, regular, bom e ótimo.

Art. 3º - Farão jus à Bonificação por Resultado o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Unidade Escolar a qual:

- I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo quando de sua regulamentação;
- II - participar de todas as avaliações internas e externas;
- III - efetuar o lançamento das notas do aluno na forma e prazo estabelecidos, observados os termos da Resolução SEEDUC nº 4.455, de 05 de maio de 2010;
- IV - alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do Ensino Regular da Unidade Escolar; e
- V - alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da Unidade Escolar.

§ 1º - Além dos requisitos estabelecidos no caput, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

§ 2º - Os servidores mencionados no caput deste artigo que estiverem em exercício em Unidade Escolar que possua oferta de anos iniciais e finais de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos presencial de Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para fazer jus à Bonificação, deverão:

- I - cumprir os incisos I, II, III e IV previstos no caput deste artigo; e
- II - alcançar, pelo menos, uma das metas de ID decorrente do inciso V previsto no caput deste artigo.

Art. 4º - Farão jus à Bonificação por Resultado o Diretor e os demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Regional Pedagógica e Administrativa:

I - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das Unidades Escolares a ela vinculadas alcançarem, no mínimo, 80% (oitenta por cento) da meta de ID para a Educação de Jovens e Adultos presencial de cada Unidade Escolar; e

II - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das Unidades Escolares a ela vinculadas alcançarem, no mínimo, 80% (oitenta por cento) da meta de ID para a Educação de Jovens e Adultos presencial de cada Unidade Escolar; e

III - que tiver 100% (cem por cento) das Unidades Escolares a ela vinculadas com cumprimento do currículo mínimo quando de sua regulamentação.

Parágrafo Único - Além dos requisitos estabelecidos no caput, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

Art. 5º - Para efeito de cálculo da Bonificação por Resultados serão considerados o Indicador de Desempenho (ID), o Indicador de Fluxo Escolar (IF) e o Indicador Geral do Estado do Imóvel (IGE), atribuindo-se pesos diferenciados de acordo com o cargo/função exercido, na forma dos anexos desta Resolução.

§ 1º - Para o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico e demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício em Unidades Escolares com oferta exclusiva de Ensino Regular ou Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos presencial, a distribuição dos pesos para cada indicador está definida conforme Anexo I.

§ 2º - Para o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico e demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC em exercício em Unidades Escolares com oferta exclusiva da modalidade de Educação de Jovens e Adultos presencial, a distribuição dos pesos para cada indicador está definida conforme Anexo II.

§ 3º - Para os Professores Regentes, a distribuição dos pesos para cada indicador está definida conforme Anexo III.

§ 4º - Para o Diretor e os demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Regional Pedagógica e Administrativa formada por Unidades Escolares com oferta exclusiva de Ensino Regular ou Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos presencial, a distribuição dos pesos para cada indicador está definido conforme Anexo IV.

§ 5º - Para o Diretor e os demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Regional Pedagógica e Administrativa formada por Unidades Escolares com oferta exclusiva da modalidade de Educação de Jovens e Adultos presencial, a distribuição dos pesos para cada indicador está definido conforme Anexo V.

§ 6º - Para Unidades Escolares que funcionem em prédios não pertencentes ao Estado ou sob a gestão do outro ente federativo, bem como aqueles considerados pela Superintendência da Infraestrutura como impossibilitados de avaliação pelo Indicador Geral do Estado do Imóvel (IGE), serão considerados como indicadores apenas o Indicador de Fluxo Escolar (IF) e o Indicador de Desempenho (ID), conforme Anexos I, II, IV e V.

Art. 6º - A Nota de Bonificação variará de 7 (sete) a 13 (treze), de acordo com o percentual da meta alcançada de cada indicador, conforme Anexo VI.

§ 1º - Caso o percentual de alcance da meta para um determinado indicador supere o valor máximo definido, será computada a nota 13 (treze).

§ 2º - Caso o percentual de alcance da meta fique abaixo do valor mínimo definido, nenhum valor de nota será atribuído a este indicador.

Art. 7º - As metas para cada Unidade Escolar e Regional para os anos de 2011, 2012 e 2013 serão as definidas nos Anexos VII, VIII e IX.

§ 1º - Para as novas unidades escolares criadas, bem como nas situações de novas autorizações de cursos ou modalidades, as metas serão as definidas no Anexo X.

§ 2º - A meta de infraestrutura para cada Regional Pedagógica e Administrativa corresponde ao cumprimento de 90% (noventa por cento) das metas de IGE das Unidades Escolares a ela vinculadas.

§ 3º - As metas para os anos de 2012 e 2013 poderão sofrer ajustes de acordo com os resultados obtidos no ano anterior.

Art. 8º - O valor da Bonificação variará de acordo com a função do servidor e o percentual de atingimento das metas estabelecidas, sendo calculado sobre o vencimento-base do servidor, conforme Anexo XI desta Resolução.

§ 1º - O pagamento da Bonificação será proporcional à carga horária do servidor alocado na unidade que atingir a meta.

§ 2º - O pagamento da Bonificação será em parcela única, no ano subsequente ao da avaliação.

Art. 9º - Compete à Subsecretaria de Gestão da Rede e de Ensino o acompanhamento e divulgação dos Indicadores de Desempenho (ID) e Fluxo Escolar (IF), bem como do Índice de Desempenho Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ).

Art. 10 - Compete à Subsecretaria de Gestão de Recursos e Infraestrutura o acompanhamento e divulgação do Indicador Geral do Estado do Imóvel - IGE.

Art. 11 - Compete à Subsecretaria de Gestão de Pessoas a certificação do cumprimento das metas e adoção de providências para o pagamento da Bonificação.

Art. 12 - Será divulgada, por meio de Nota Técnica a ser disponibilizada no sítio eletrônico desta Secretaria, a descrição matemática da composição dos indicadores mencionados nesta Resolução.

Art. 13 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 04 de fevereiro de 2011

WILSON RISOLIA RODRIGUES
Secretário de Estado de Educação

Id: 1083407

Anexo II

	Função	Unidades Escolares com IGE			Unidades Escolares sem IGE	
		Indicador de De- sempenho	Indicador de Fluxo Esco- lar	Indicador Geral do Estado do Imóvel (IGE)	Indicador de Desem- penho	Indicador de Fluxo Es- colar
Unidades Escolares so- mente de EJA presen- cial	Diretor Geral	80%	-	20%	100%	-
	Diretor Adjunto	80%	-	20%	100%	-
	Coordenador Pedagógico	100%	-	-	100%	-
	Demais Servidores efetivos lotados em Unidade Escolar	80%	-	20%	100%	-

Anexo III

Função	Professores regentes que atuam no Ensino Regular ou Ensino Regular e EJA presencial		Professores regentes que atuam somente na EJA presencial	
	Indicador de Desempenho		Indicador de Fluxo Escolar	
Professor Regente	70%		30%	
			100%	

Anexo IV

	Função	Regional com 1 ou mais Unidades Escolares com Indicador de Infrastru- tura (IGE)			Regional com todas Unidades Escolares sem In- dicador de Infraestrutura (IGE)	
		Indicador de Desempe- nho	Indicador de Fluxo Esco- lar	Indicador Geral do Esta- do do Imóvel(IGE)	Indicador de Desempe- nho	Indicador de Fluxo Es- colar
Regionais formadas por Unidades Escolares que te- nham Ensino Regular ou Ensino Regular e EJA pre- sencial	Diretor da Regional Peda- gógica	60%	30%	10%	65%	35%
	Demais Servidores lotados em Regional Pedagógica	60%	30%	10%	65%	35%
	Diretor da Regional Admi- nistrativa	30%	10%	60%	60%	40%
	Demais Servidores lotados em Regional Administrativa	30%	10%	60%	60%	40%

Anexo V

	Função	Regional com 1 ou mais Unidades Escolares com Indicador de Infrastru- tura (IGE)			Regional com todas Unidades Escolares sem In- dicador de Infraestrutura (IGE)	
		Indicador de Desempe- nho	Indicador de Fluxo Esco- lar	Indicador Geral do Esta- do do Imóvel(IGE)	Indicador de Desempe- nho	Indicador de Fluxo Es- colar
Regionais formadas por Unidades Escolares que te- nham somente EJA presencial	Diretor da Regional Peda- gógica	80%	-	20%	100%	-
	Demais Servidores lotados em Regional Pedagógica	80%	-	20%	100%	-
	Diretor da Regional Admi- nistrativa	40%	-	60%	100%	-
	Demais Servidores lotados em Regional Administrativa	40%	-	60%	100%	-

Anexo VI

	INDICADOR	NOTA										
		7	8	9	10	11	12	13				
ENSINO REGULAR	Desempenho (ID)	95%			100%							120%
	Fluxo Escolar (IF)	95%			100%							120%
	Infraestrutura (IGE)	95%			100%							120%
EDUCAÇÃO DE JO- VENS E ADULTOS	Desempenho (ID)	80%			100%							120%
	Infraestrutura (IGE)	95%			100%							120%

Anexo VII

CENSO	ENSINO REGULAR																								EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRESENCIAL											
	ENSINO FUNDAMENTAL I												ENSINO FUNDAMENTAL II												ENSINO MÉDIO						ENSINO FUNDAMENTAL II			ENSINO MÉDIO		
	IDERJ			INDICADOR DE DESEMPENHO			INDICADOR DE FLUXO ESCOLAR			IDERJ			INDICADOR DE DESEMPENHO			INDICADOR DE FLUXO ESCOLAR			IDERJ			INDICADOR DE DESEMPENHO			INDICADOR DE FLUXO ESCOLAR			IDERJ			INDICADOR DE DESEMPENHO			INDICADOR DE FLUXO ESCOLAR		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013
33037027	4.1	5.0	6.0	4.3	5.2	6.2	0.85	0.98	0.97	1.9	2.6	3.3	4.1	5.1	5.9	0.46	0.51	0.56	1.6	2.2	2.8	2.4	3.2	3.9	0.66	0.68	0.71	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33125449	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.3	2.9	3.6	2.9	3.5	4.3	0.80	0.82	0.84	3.0	3.5	4.0	3.8	4.3	4.9	0.81	0.82	0.82	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33036691	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.7	3.3	4.0	3.9	4.6	5.3	0.68	0.71	0.74	1.3	2.0	2.6	2.0	3.0	3.7	0.64	0.67	0.70	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33036640	2.6	3.7	4.9	3.7	4.9	6.1	0.70	0.75	0.80	2.1	2.7	3.5	3.1	3.8	4.7	0.68	0.71	0.74	1.3	2.0	2.6	2.0	3.0	3.7	0.64	0.67	0.70	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33036713	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.7	3.3	4.0	3.9	4.6	5.3	0.66	0.69	0.72	2.3	2.8	3.4	3.9	4.3	4.1	4.7	5.1	0.82	0.83	0.85	-	-	-	-	-	-	
33037230	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.3	2.9	3.6	3.3	4.0	4.7	0.70	0.73	0.76	3.2	3.7	4.2	4.3	4.9	5.4	0.74	0.76	0.78	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33036594	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.2	2.8	3.6	3.8	4.5	5.5	0.58	0.62	0.66	1.8	2.4	3.0	3.0	3.8	4.5	0.60	0.63	0.66	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33135860	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.3	2.0	2.6	1.5	2.3	3.0	0.85	0.87	0.88	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33037337	6.1	6.7	7.3	6.9	7.4	7.9	0.88	0.90	0.92	3.5	4.0	4.6	4.4	4.9	5.5	0.79	0.81	0.83	2.8	3.3	3.8	3.6	4.2	4.7	0.77	0.79	0.81	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33139830	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33036632	4.1	5.0	6.0	4.8	5.7	6.7	0.85	0.88	0.90	1.8	2.5	3.2	3.2	4.2	5.0	0.58	0.60	0.64	1.3	2.0	2.6	2.1	3.1	3.9	0.61	0.64	0.67	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33098077	3.1	4.2	5.3	4.1	5.3	6.4	0.75	0.79	0.83	2.5	3.1	3.8	3.9	4.6	5.4	0.64	0.67	0.70	1.3	1.9	2.6	2.1	3.0	3.9	0.62	0.64	0.67	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33098085	3.9	4.9	5.8	4.9	5.9	6.7	0.79	0.83	0.86	1.5	2.2	2.9	2.7	3.7	4.6	0.55	0.59	0.63	1.5	2.1	2.7	2.9	3.8	4.6	0.51	0.55	0.59	1.9	2.6	3.2	-	-	-	-	-	-
33098018	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33046174	2.2	3.5	4.7	4.9	6.5	7.5	0.45	0.54	0.63	2.4	3.0	3.7	3.5	4.2	5.0	0.69	0.72	0.75	2.2	2.8	3.4	2.8	3.5	4.2	0.78	0.80	0.81	-	-	-	1.0	1.4	1.9			
33045844	3.7	4.7	5.7	4.5	5.6	6.5	0.81	0.85	0.88	1.8	2.5	3.2	2.4	3.2	4.0	0.76	0.78	0.80	1.4	2.0	2.6	1.9	2.7	3.4	0.72	0.74	0.76	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33037955	5.1	5.9	6.7	5.6	6.4	7.1	0.81	0.82	0.84	3.5	4.0	4.6	4.3	4.8	5.4	0.81	0.83	0.85	2.3	2.9	3.4	3.2	3.9	4.4	0.73	0.75	0.77	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33037523	4.5	5.4	6.3	4.9	5.7	6.6	0.82	0.84	0.85	2.5	3.1	3.8	3.8	4.5	5.3	0.66	0.69	0.72	2.3	2.8	3.4	3.6	4.2	4.9	0.64	0.67	0.70	-	-	-	2.2	2.6	3.0			
33037515	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3.2	3.7	4.4	3.9	4.4	5.1	0.83	0.84	0.86	2.4	3.0	3.5	3.3	4.1	4.6	0.72	0.74	0.76	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33135738	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
33135720	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
33027820	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.4	2.0	2.6	2.6	3.5	4.3	0.54	0.57	0.61	-	-	-	1.4	1.8	2.3			
33027137	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.6	3.2	3.9	3.9	4.6	5.4	0.66	0.69	0.72	1.0	1.7	2.3	1.4	2.4	3.1	0.69	0.72	0.74	1.3	1.9	2.6	-	-	-			
33027102	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.8	3.3	4.0	4.3	4.9	5.6	0.65	0.68	0.71	1.4	2.0	2.7	4.0	5.0	6.0	0.35	0.40	0.45	-	-	-	0.9	1.3	1.9			
33027080	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
33027323	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.0	2.7	3.4	3.5	4.4	5.2	0.57	0.61	0.65	1.8	2.4	3.0	3.0	3.8	4.5	0.60	0.63	0.66	-	-	-	-	-	-			
33027439	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.4	3.0	3.7	3.5	4.2	5.0	0.69	0.72	0.75	1.7	2.3	2.9	2.6	3.5	4.2	0.63	0.66	0.69	3.1	3.6	4.1	1.4	1.8	2.3			
33027315	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.5	3.1	3.8	4.0	4.6	5.4	0.63	0.67	0.70	2.0	2.5	3.1	3.4	4.0	4.8	0.59	0.62	0.65	2.4	3.0	3.6	1.2	1.6	2.1			
33027447	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.7	3.2	3.9	3.3	3.9	4.6	0.81	0.83	0.85	1.4	2.0	2.6	2.3	3.1	3.9	0.61	0.64	0.67	2.5	3.1	3.7	-	-	-			
33027293	3.4	4.5	5.5	4.9	6.0	6.9	0.70	0.75	0.80	2.4	3.0	3.7	3.5	4.2	5.0	0.69	0.72	0.75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.9	3.4	4.0	1.3	1.7	2.2			
33027307	3.3	4.3	5.4	4.5	5.6	6.6	0.74	0.78	0.82	2.6	3.2	3.9	4.0	4.7	5.5	0.65	0.68	0.71	1.7	2.3	2.9	2.6	3.5	4.2	0.63	0.66	0.69	2.2	2.8	3.4	1.9	2.2	2.7			
33093709	3.8	4.8	5.8	5.1	6.2	7.1	0.74	0.78	0.82	2.6	3.2	3.9	4.0	4.7	5.5	0.69	0.72	0.75	1.7	2.3	2.9	2.6	3.5	4.2	0.63	0.66	0.69	2.0	2.6	3.3	-	-	-			
33093687	2.9	4.1	5.2	4.2	5.6	6.6	0.68	0.74	0.79	2.4	3.0	3.7	3.5	4.2	5.0																					

Table with multiple columns containing numerical data, likely representing a budget or financial statement. The table includes various codes and values across multiple rows.

PODER EXECUTIVO

Table with columns for identification numbers (e.g., 33061769) and numerical data points, organized in a grid format.

Table with multiple columns and rows containing numerical data, likely a budget or financial statement. The table lists various codes (e.g., 33085765, 33085773) and their corresponding values across numerous categories.

PODER EXECUTIVO

Table with multiple columns containing numerical data for various entries, likely representing budgetary or financial information. The table is organized in a grid format with rows and columns of numbers.

Table with multiple columns containing numerical data for various entries, including codes like 33087644, 33077576, etc.

**ANEXO G – SLIDES DE MATERIAL EXPLICATIVO CEDIDO PELA
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEEDUC 2011**

DRDV

**DIRETORIA DE DIREITOS E VANTAGENS
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE PESSOAS**



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ATIVIDADES

- Abono Permanência;
- Averbação de Tempo de Serviço;
- Adicional de Qualificação;
- Aposentadoria;
- Enquadramento Por Formação;
- Estágio experimental;
- Férias/Licença Especial em Dobro;
- Licença Sem Vencimentos Para Acompanhar Cônjuge;
- Renúncia de Estipêndios.

ABONO DE PERMANÊNCIA

O **ABONO DE PERMANÊNCIA** É O REEMBOLSO DA CONTRIBUIÇÃO PREVIDENCIÁRIA, DEVIDO AO FUNCIONÁRIO PÚBLICO QUE ESTEJA EM CONDIÇÃO DE APOSENTAR-SE, MAS QUE OPTOU POR CONTINUAR EM ATIVIDADE. ESTE BENEFÍCIO FOI INSTITUÍDO PELA EMENDA CONSTITUCIONAL NÚMERO 41, DE DEZEMBRO DE 2003.

PARA FAZER JUS A CONCESSÃO DO ABONO DE PERMANÊNCIA O SERVIDOR DEVERÁ:

I - TER COMPLETADO, NOS TERMOS DO ART. 30 DA EMENDA CONSTITUCIONAL NO. 41, OS REQUISITOS, PARA OBTENÇÃO DA APOSENTADORIA VOLUNTÁRIA CONSTANTES NA LEGISLAÇÃO VIGENTE ATÉ 31 DE DEZEMBRO DE 2003;

II - COMPLETAR, NOS TERMOS DO ART. 20 DA EMENDA CONSTITUCIONAL NO. 41, OS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DA APOSENTADORIA VOLUNTÁRIA;

III - COMPLETAR, NOS TERMOS DO ART. 40 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, OS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DA APOSENTADORIA VOLUNTÁRIA;

O PAGAMENTO DO ABONO DE PERMANÊNCIA SUBSISTIRÁ ATÉ QUE O SERVIDOR COMPLETE AS EXIGÊNCIAS PARA APOSENTADORIA COMPULSÓRIA:



ADICIONAL DE QUALIFICAÇÃO

É UM BENEFÍCIO, PAGO AOS SERVIDORES ATIVOS DO QUADRO EFETIVO, INATIVOS E PENSIONISTAS DE SERVIDORES FALECIDOS, QUE OBTIVERAM OS TÍTULOS DE MESTRADO OU DOUTORADO, EM ÁREAS DE CONHECIMENTO AFINS À ATIVIDADE DOCENTE OU À ATIVIDADE ESPECIFICAMENTE DESENVOLVIDA.

PARA FINS DE CONCESSÃO DO (AQ) AOS SERVIDORES INATIVOS OU PENSIONISTAS, SERÃO VÁLIDOS OS TÍTULOS DE MESTRADO OU DOUTORADO ADQUIRIDOS ATÉ A DATA DA APOSENTADORIA OU DO FALECIMENTO DO EX-SERVIDOR.

A CONCESSÃO DO (AQ) SERÁ EM CADA MATRÍCULA QUE O SERVIDOR TENHA VÍNCULO COM O EXERCÍCIO DAS FUNÇÕES DO MAGISTÉRIO PRATICADAS NO CARGO QUE TRATA A LEI – Nº: 1.614-90.

O (AQ) NÃO SERÁ COMPUTADO NO CÁLCULO DE **ADICIONAL DE TEMPO DE SERVIÇO**, OU DE QUALQUER OUTRA PARCELA REMUNERATÓRIA.

O (AQ) INTEGRA A BASE DE CÁLCULO DA CONTRIBUIÇÃO PREVIDENCIÁRIA, GARANTINDO-SE O VALOR PARA A FIXAÇÃO DE PROVENTOS DE APOSENTADORIA.

Valor do Adicional de Qualificação				
Mestrado	Prof: 16 hrs / 22hrs / 25 hrs	210,00	Prof: 40 hrs	420,00
Doutorado	Prof: 16 hrs / 22hrs / 25 hrs	420,00	Prof: 40 hrs	840,00



APOSENTADORIA = BENEFÍCIO PREVIDENCIÁRIO

O REGIME PRÓPRIO DE PREVIDÊNCIA SOCIAL (RPPS) DOS SERVIDORES PÚBLICOS SEGUE OS DISPOSITIVOS DO ART. 40 DA CF/88, COM A REDAÇÃO INICIALMENTE ALTERADA PELA EC Nº 20/98 E ATUALMENTE DADA PELA EC Nº 41/2003 E Nº 47/2005. AMBAS AS REFORMAS OBJETIVAVAM UM MELHOR EQUILÍBRIO NAS CONTAS PREVIDENCIÁRIAS. A PRIMEIRA, DE 1998, FIXOU LIMITES MÍNIMOS DE IDADE PARA APOSENTADORIA E TEMPO MÍNIMO DE EXERCÍCIO NO CARGO E NO SERVIÇO PÚBLICO, POIS ANTES PODERIA SE TRABALHAR (E CONTRIBUIR) NA INICIATIVA PRIVADA POR TODA UMA VIDA E, APROVADO EM CONCURSO PÚBLICO ÀS VÉSPERAS DE SE APOSENTAR, USUFRUIR PROVENTOS INTEGRAIS, COM QUASE NENHUMA PARTICIPAÇÃO COM CONTRIBUIÇÕES PREVIDENCIÁRIAS PARA ESSE REGIME.

A NORMA ATUAL ACABOU COM O CÁLCULO DOS PROVENTOS TENDO POR BASE A ÚLTIMA REMUNERAÇÃO PARA AQUELES QUE INGRESSARAM NO SERVIÇO PÚBLICO A PARTIR DA PUBLICAÇÃO DA EC Nº41/2003 E INSTITUIU A CONTRIBUIÇÃO PREVIDENCIÁRIA AOS APOSENTADOS E PENSIONISTAS QUE PERCEBAM VALORES SUPERIORES A DETERMINADO PATAMAR.

PARA AQUELES QUE INGRESSARAM NO SERVIÇO PÚBLICO ANTES DESSA DATA, FORAM FIXADAS REGRAS DE TRANSIÇÃO, GARANTINDO TAMBÉM OS DIREITOS JÁ ADQUIRIDOS, AINDA QUE NÃO USUFRUÍDOS.



AVERBAÇÃO DE TEMPO DE SERVIÇO

AVERBAÇÃO DE TEMPO DE SERVIÇO É O REGISTRO, NA PASTA FUNCIONAL DO SERVIDOR, DO TEMPO DE CONTRIBUIÇÃO DECORRENTE DE VÍNCULO DE TRABALHO PRESTADO A OUTRAS INSTITUIÇÕES, PÚBLICAS OU PRIVADAS, DESDE QUE ESTE PERÍODO NÃO TENHA SIDO APROVEITADO PARA OUTROS QUAISQUER BENEFÍCIOS (DE NATUREZA PREVIDENCIÁRIA) EM QUAISQUER OUTRAS ENTIDADES (PÚBLICAS OU PRIVADAS).

O TEMPO DE CONTRIBUIÇÃO PRESTADO AO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL, ESTADUAL OU MUNICIPAL SERÁ APROVEITADO PARA APOSENTADORIA, MEDIANTE CERTIDÃO FORNECIDA PELA SECRETARIA RESPONSÁVEL PELO CADASTRO FUNCIONAL DO SERVIDOR, POSSIBILITANDO AINDA O ACRÉSCIMO DO BENEFÍCIO DE TRIÊNIO.

O TEMPO PRESTADO EM ATIVIDADE PRIVADA, CUJO RECOLHIMENTO PREVIDENCIÁRIO É EFETUADO AO INSS, SERÁ CONTADO APENAS PARA APOSENTADORIA, MEDIANTE APRESENTAÇÃO DE CERTIDÃO FORNECIDA PELO INSS.



ENQUADRAMENTO POR FORMAÇÃO

ENQUADRAMENTO POR FORMAÇÃO, RELATIVO AOS CARGOS DA CATEGORIA DE PROFESSOR, É O DESENVOLVIMENTO/PROMOÇÃO NA CARREIRA DO PROFISSIONAL, QUANDO DA PASSAGEM DE UM NÍVEL PARA OUTRO SUPERIOR, COM BASE EM MAIOR GRAU DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA.

MEDIANTE APRESENTAÇÃO DE DIPLOMAS DE ESTUDOS ADICIONAIS, LICENCIATURA CURTA, PLENA E PÓS-GRADUAÇÃO, EM CURSOS RELACIONADOS DIRETAMENTE COM O ENSINO, O SERVIDOR FARÁ JUS, DE ACORDO COM A LEI Nº 1614, DE 24 DE JANEIRO DE 1990, A PROMOÇÃO DO NÍVEL CORRESPONDENTE AO DE SUA CLASSE.



ESTÁGIO EXPERIMENTAL

É UMA DAS ETAPAS DE UM CONCURSO PÚBLICO, A QUE SE SUBMETE O FUNCIONÁRIO DA SEEDUC, QUE ALMEJA TITULARIZAR UM OUTRO CARGO EFETIVO NO ÂMBITO DO SERVIÇO PÚBLICO.

O SERVIDOR PODERÁ PERMANECER NO ESTÁGIO EXPERIMENTAL, SEM PERDER O SEU VÍNCULO, ATÉ A SUA EFETIVA NOMEAÇÃO/INVESTIDURA.

O SERVIDOR QUE FOR INABILITADO AO CONCURSO VOLTARÁ AS SUAS ATIVIDADES LABORAIS NORMALMENTE.

O TEMPO DE DURAÇÃO É DE 06 A 12 MESES, PODENDO SER ESTENDIDO ATÉ A DEVIDA PUBLICAÇÃO.

DURANTE O ESTÁGIO SEUS VENCIMENTOS FICAM LIMITADOS EM 80% DE SEU SALÁRIO, PERCEBENDO A DIFERENÇA EM DATA POSTERIOR A SUA APROVAÇÃO.



FÉRIAS E LICENÇA ESPECIAL EM DOBRO

PARA FINS DE CONCESSÃO DE APOSENTADORIA, É GARANTIDA A CONTAGEM EM DOBRO DAS FÉRIAS NÃO GOZADAS, ADQUIRIDAS ATÉ A DATA DA PUBLICAÇÃO DA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 20, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1998.

PARA FINS DE CONCESSÃO DE APOSENTADORIA, É GARANTIDA A CONTAGEM EM DOBRO DAS LICENÇAS ESPECIAIS NÃO GOZADAS, ADQUIRIDAS ATÉ A DATA DA PUBLICAÇÃO DA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 20, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1998. ESSE BENEFÍCIO TAMBÉM POSSIBILITA A MAJORAÇÃO DO ADICIONAL DE TEMPO DE SERVIÇO–TRIÊNIO, QUANDO DA APOSENTADORIA.



LICENÇA SEM VENCIMENTO PARA ACOMPANHAR CÔNJUGE

O SERVIDOR CASADO OU SOB O REGIME DE UNIÃO ESTÁVEL TERÁ DIREITO À **LICENÇA SEM VENCIMENTOS PARA ACOMPANHAR O CÔNJUGE** QUANDO ESSE FOR TRANSFERIDO PARA EXERCER SUAS ATIVIDADES, OU MANDADO ELETIVO, EM OUTRO PONTO DO TERRITÓRIO NACIONAL OU NO EXTERIOR.

A LICENÇA DEPENDERÁ DE PEDIDO DEVIDAMENTE INSTRUÍDO, E PODERÁ SER RENOVADA DE DOIS EM DOIS ANOS, SEM LIMITE DE TEMPO. FINDA A SUA CAUSA, O FUNCIONÁRIO DEVERÁ REASSUMIR SUAS ATIVIDADES.

INDEPENDENTEMENTE DO REGRESSO DO CÔNJUGE, O FUNCIONÁRIO PODERÁ REASSUMIR O EXERCÍCIO A QUALQUER TEMPO.

IMPORTANTE DESTACAR QUE É DE RESPONSABILIDADE DO SERVIDOR O PAGAMENTO DA CONTRIBUIÇÃO PREVIDENCIÁRIA DE 33% SOBRE O VALOR DO SEU CARGO EFETIVO.



RENÚNCIA DE ESTIPÊNDIOS

RENÚNCIA À APOSENTADORIA CONSISTE NA DESISTÊNCIA DO BENEFICIÁRIO EM PERCEBER SEUS BENEFÍCIOS FINANCEIROS DE INATIVIDADE SENDO, PORTANTO, APENAS UMA ABDICAÇÃO DOS PROVENTOS DA APOSENTAÇÃO.

ASSIM, A RENÚNCIA NÃO EXERCE PODERES DE DESCONSTITUIÇÃO SOBRE O ATO E TAMPOUCO CONSISTE EM INSTRUMENTO ADEQUADO PARA SE EXTINGUIR O VÍNCULO EXISTENTE ENTRE O SERVIDOR E O ENTE PÚBLICO AO QUAL ESTÁ LIGADO. POR CONSEQÜÊNCIA, NÃO GARANTE AO SERVIDOR-RENUNCIANTE A OBTENÇÃO DE CERTIDÃO DE TEMPO DE SERVIÇO PARA O FIM DE AVERBAÇÃO EM OUTRO REGIME DE PREVIDÊNCIA.

JÁ A DESAPOSENTAÇÃO É A DESCONSTITUIÇÃO DO ATO QUE TRANSFERIU O SERVIDOR DO ESTADO ATIVO PARA O INATIVO, IMPLICANDO, NECESSARIAMENTE, NA EXTINÇÃO DA APOSENTADORIA.

O TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO JÁ SE MANIFESTOU A RESPEITO DA DIFERENÇA EXISTENTE ENTRE RENÚNCIA À APOSENTADORIA E DESAPOSENTAÇÃO, AO DECIDIR QUE "A RENÚNCIA NÃO REVOGA NEM TAMPOUCO ANULA O ATO, QUE PERMANECE ÍNTEGRO EM RELAÇÃO AO ENTE PÚBLICO, MAS APENAS RETIRA DO APOSENTADO, COM EFEITOS "EX-NUNC", A SUA EFICÁCIA QUANTO À PERCEPÇÃO DOS PROVENTOS.



FIM

Rogério Reveles Barreira e Equipe
Diretoria de Direitos e Vantagens
Tel. 2333-6960 – 2333-6961

ANEXO H - JORNAL SEPE REGIONAL IX

EDUCAÇÃO REAL NO VIRTUAL

QUERO NÃO! POSSO NÃO!

Graça Aguiar (Blog: soseducacaopblica.blogspot.com)

PERFIL DO DO DOCENTE PELEGO QUE TEME O LOBO-MAU, A CUCA E O BOI DA CARA PRETA

Mary Janete é uma professora fluminense, têm uma matrícula na rede estadual e outra na rede municipal, mas como é impossível viver com os salários miseráveis pagos pelo estado e pelo município, ela é obrigada a fazer GLP, vender Avon, Natura, e outras muumbas todo santo dia, na sala dos professores, entre uma lamúria e outra.

Os leigos não podem fazer idéia do que é uma sala de professores. Esse espaço é uma espécie de muro das lamentações e camelódromo. Os professores choram as suas misérias enquanto vendem e compram todo o tipo de quinquilharia, sempre é claro, em parcelinhas. Acho que foi por isso que os governantes adotaram a moda de dar "aumentinhos em parcelinhas", tipo a parcelinha de 26 reais que o governo do Rio está oferecendo aos professores em greve. O pior é que a mixaria, que nem aumento é, está sendo anunciada pela mídia outdoor, como um reajuste de 3,5, podendo chegar a 13%! São miseráveis 26 reais!

Desde o início do ano, Mary Janete estava revoltada, indignada com o Plano de Metas, com o Saerjinho, com o lançamento de notas no conexão professor, com as salas superlotadas, com os alunos analfabetos funcionais e com o salário. Era o baixo astral em pessoa! Seu bordão preferido era: "Não ganho pra isso!"

Apesar da revolta faz sucesso com as turmas, dá "trabalhinho-para-ajudar", "pontinho-presença", "pontinho-caderno", "pontinho-saerjinho", "seminários ou trabalhos-em-bonde" (grupos com mais de 10 alunos), prova em dupla com consulta, deixa sair cedo, enfim tudo o que ensina o manual "Eu Finjo que Ensino, o Aluno Finge que Aprende e as Autoridades Fingem que Valorizam a Educação".

Não é preciso dizer, que para a diretora da unidade, ela é a professora padrão: lança notas no conexão, não rebaixa a pontuação da escola reprovando aluno, participa de todos os projetos, não falta uma convocação e não reclama, sempre com um sorriso nos lábios aceita tudo que a diretoria determina. Na frente da diretora diz sempre amém, na sala dos professores se revolta e desce a lenha na mulher ...

Ninguém na escola tinha a menor dúvida, que Mary Janete seria a primeira a votar na greve, quando o Sepe, esgotada todas as possibilidades de negociação, convocasse a categoria para a assembléia. Marcada a assembléia, os colegas perguntaram a Mary Janete se ela queria uma carona, pois todos estavam decididos e a caminho do Clube Municipal, só passaram à escola para comunicar a decisão aos alunos e a diretora.

Para espanto geral, Mary Janete se recusou a ir, alegou que não podia ser descontada, pois seu contracheque era um mar de parcelinhas de empréstimos consignados, segundo ela até a escova progressiva foi feita à base de empréstimos, não

ia porque não podia! Alegou também que se tivesse uma falta, ia perder o bônus do Plano de Metas e já contava com esse dinheiro para fazer umas aplicações de botox, afinal a idade estava chegando e não podia morrer enclachada! Os colegas não concordaram com a argumentação, mas respeitaram a sua decisão.

Decidida a greve, somente Mary Janete continuou indo a escola. Beleza: assinava o ponto, juntava as turmas e ia para casa mais cedo!

O Sepe entrou com recurso e a justiça, depois de uma longa espera, sustou o corte do ponto. Eufóricos os colegas voltaram à escola para trazer Mary Janete para a greve. Doce ilusão! Mary Janete se recusou, pois não iria passar o período de férias repondo aulas, sem contar com a perda das GLPs, de nada adiantou a argumentação dos colegas, que pacientemente, explicaram todas as leis que garantiam o direito de greve.

Entusiasmada com a adesão da categoria e a força do movimento que permaneceu firme durante o período de recesso, a melhor amiga de Mary Janete, ligou pra ela tentando convencê-la a aderir ao movimento, entretanto do outro lado da linha encontrou uma ferrenha defensora do Saerjinho e do Plano de Metas que jamais iria prejudicar seus alunos aderindo à paralisação:

- Cruz-credo, isso é coisa de comunista! Não vou me arriscar a perder as minhas GLPs e nem a minha matrícula! – argumentou ela se benzendo três vezes – O secretário disse que quem não voltar no dia primeiro vai ser exonerado ou no mínimo perder a sua origem, vão contratar 2.100, não! Agora já são 4 mil professores para substituir os grevistas! A diretora me disse! Essa greve não vai dar em nada! Vocês todos vão pro olho da rua! Posso não! Quero Não! A Seeduc deixa não...

A personagem fictícia Mary Janete, infelizmente é uma realidade em nossas escolas. Temos muitos colegas que em função da alienação, se recusam a lutar pelos seus direitos preferindo viver submissos ao sistema. É triste constatar que esses profissionais, que têm a responsabilidade de formar cidadãos autônomos, sejam tão alienados que se infantilizam acreditando e temendo o lobo-mau, a cuca, a mula sem cabeça, o Saci-Pererê e até mesmo no boi da cara-preta. Pobres alunos que dependem desses profissionais, pois estão sendo preparados para o medo, a covardia e a subserviência!

Recadinho para os/as Mary Janetes: queridos colegas o perigo e as assombrações são fictícios, só os seus medos são reais! Libertem-se e não se deixem escravizar pelo medo, pela acomodação e pela alienação. Acordem, libertem-se e se juntem a nós!

Em breve publicaremos o edital da contratação e a cobertura cobelta da solenidade de posse das figuras abaixo:



Sexta-feira 19.10.2012

| Rio |

O GLOBO | 19

Eficiência de professores será medida pelo Bird

Coordenadores treinados vão mapear boas práticas em salas de aula de escolas estaduais; sindicato reclama

CRISTINA TARDAGUINA
crist.tardaguina@globonline.com.br

Cerca de cem escolas da rede pública estadual do Rio receberam em novembro a visita de coordenadores pedagógicos da Secretaria estadual de Educação treinados pelo Banco Mundial para alavancar um projeto-piloto que pretende medir a eficiência dos professores em sala de aula.

O estudo, que já foi feito em mil escolas de Minas Gerais, Pernambuco e do município

do Rio, dará ao secretário Wilson Risolia um mapa sobre onde atuam os melhores mestres do estado. O objetivo é identificar boas práticas por eles adotadas e perpetuá-las por toda a rede por meio de cursos de capacitação continuada.

Num segundo momento, os resultados deverão levar, sim, à bonificação por performance.

— Queremos entender a dinâmica da aula e relacioná-la ao desempenho do aluno. Depois, vamos desenvolver as competências dando cursos

de formação para o professor que precisa. Quem tiver melhor performance, por outro lado, terá rendimento melhor. A medida é construída de lado de Risolia. — A meritocracia é um valor que a sociedade deveria estimular.

A parceria entre a secretaria e o banco foi anunciada na antevista em uma das mesas do "Global Economic Symposium", que acontece no Rio.

— Os coordenadores que vamos treinar ficarão no fundo da sala e, segundo um método

adotado nos Estados Unidos, farão anotações sobre os materiais usados pelos professores, as atividades realizadas e o envolvimento dos alunos — disse Barbara Bruns, economista do Banco Mundial responsável pela educação na América Latina e região do Caribe.

Segundo ela, a educação é a única indústria em que os "operários" não têm performance avaliada de forma objetiva em prol da otimização do tempo.

— O que existe no Brasil são

sistemas que avaliam as escolas, não os professores. E nós acreditamos nessa diferença. Em Washington D.C, graças a um programa desse tipo, o estado descobriu onde estão os bons mestres e dobrou o salário deles.

Barbara ressalta que a avaliação será anônima e não ocorrerá em consequências diretas nem para os professores, nem para as escolas. O secretário estadual afirma que o mapa gerado deverá ficar pronto até o início de 2013 e servirá de

ferramenta para traçar políticas para o setor.

O projeto recebeu críticas do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Seppe). Segundo a coordenadora geral Gesa Correa, o secretário segue a linha de "punir e responsabilizar o professor por todas as mazelas da educação".

— Testes padronizados só servem para criar ranking e dividir os profissionais entre competentes e incompetentes. A educação não pode ficar na mão de economistas. ●

ANEXO J - DESEMPENHO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO RIO SERÁ MONITORADO

Desempenho de professores da rede estadual do Rio será monitorado

Página 1 de 1

O GLOBO

Desempenho de professores da rede estadual do Rio será monitorado

Observadores do Banco Mundial vão capacitar funcionários da Secretaria de Educação para fazer a avaliação. Sepe já critica a medida

Cristina Tardáguila

RIO - Cerca de cem escolas da rede pública estadual do Rio deverão receber em novembro a visita de coordenadores pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação treinados pelo Banco Mundial para dar início a um projeto-piloto que visa a medir a eficiência dos professores em sala de aula. O estudo, que já foi feito em outras mil escolas de Minas Gerais, Pernambuco e do município do Rio, deverá dar ao secretário Wilson Risolia um mapa sobre onde atuam os melhores mestres do estado. O objetivo é apontar e espalhar boas práticas e, em um segundo momento, fazer com que esses resultados levem a programas de bonificação por performance. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe), no entanto, já critica a medida.

— Os observadores que vamos treinar ficarão no fundo da sala e, seguindo um método padronizado adotado nos Estados Unidos, farão anotações sobre os materiais que os professores usam, as atividades que promovem e o grau de envolvimento dos alunos — explicou a economista-chefe do Banco Mundial para Educação na América Latina e na região do Caribe, Barbara Bruns, em uma das mesas do Global Economic Symposium, que aconteceu nesta semana no Rio.

Segundo Barbara, a indústria da educação é a única em que os "operários" (professores) não tem sua performance avaliada de forma direta e objetiva em busca de uma otimização do tempo.

— O que existe no Brasil são sistemas que avaliam as escolas, não os professores. E nós acreditamos na diferenciação entre eles. Em Washington D.C, por exemplo, graças a um programa desse tipo, o estado descobriu onde estão seus melhores mestres e dobrou o salário deles.

Desde 2009, o programa implantado pelo Banco Mundial já avaliou professores em 600 escolas de Minas Gerais, 300 de Pernambuco e cem da cidade do Rio. Constatou "uma variação gigantesca" no uso do tempo e, ao cruzar esses resultados com os obtidos pelos alunos, enxergou uma relação direta.

— Faremos esse piloto agora em novembro, quando as provas de fim de ano estão próximas, e uma mostra maior no ano que vem — adiantou Barbara.

A economista destaca que a avaliação do professor é anônima e tem por objetivo dar a Risolia um mapa de seus melhores quadros.

— Sabemos que os sindicatos não costumam aprovar esse tipo de avaliação que os diferencia. Mas o programa funciona no Chile, em Cingapura e estamos trabalhando muito bem no Peru.

A coordenadora geral do Sepe, Gesa Correa, lamentou a adoção da avaliação.

— Isso mostra que o secretário Risolia continua seguindo a linha de punir e responsabilizar o professor por todas as mazelas da educação. O secretário continua insistindo em avaliações externas para dizer que a culpa de a escola não ir bem não é do estado, mas dos professores. Testes padronizados só servem para colocar um ranking, dividir profissionais de educação entre competentes e incompetentes. A educação não pode ficar na mão de economistas.

URL: <http://glo.bo/RJ6RaV>

Notícia publicada em 18/10/12 - 18h02 | Atualizada em 18/10/12 - 18h02 | Impressa em 14/12/12 - 20h45