




CONAE 2010

Conferência Nacional de Educação

CONSTRUINDO O SISTEMA NACIONAL ARTICULADO DE EDUCAÇÃO

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO



ANAIS - VOLUME II
Processo de Construção e
as Etapas da Conae

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria Executiva Adjunta



CONAE 2010

Conferência Nacional de Educação

CONSTRUINDO O SISTEMA NACIONAL ARTICULADO DE EDUCAÇÃO

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

- ANAIS -

Brasília, DF
Março/2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Conferência Nacional de Educação (2010 : Brasília, DF).

Anais da Conferência Nacional de Educação : Conae 2010 : Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação : o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. – Brasília : MEC, 2011.

2 v.

Conteúdo: v. 1. Documentos elaborados no processo da Conae. – v. 2. Processo de construção e as etapas da Conae.

1. Conferência de Educação. 2. Plano Nacional de Educação. 3. Qualidade da Educação. I. Brasil. Ministério da Educação. II. Título.

CDU 37.014.5

Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação (Conae)

Coordenador Geral: Francisco das Chagas Fernandes

Secretaria Executiva Adjunta – SEA

Titular: Arlindo Cavalcanti Queiroz

Suplente: Paulo Egon Wiederkehr

Secretaria de Educação Básica – SEB

Titular: Carlos Artexes Simões

Suplente: Edna Martins Borges

Secretaria de Educação Superior – Sesu

Titular: Renata Perez Dantas

Suplente: João Guilherme Lima Granja Xavier da Silva

Secretaria de Educação Especial – Seesp

Titular: Martinha Clarete Dutra dos Santos

Suplente: Sinara Pollon Zardo

Secretaria de Educação a Distância – Seed

Titular: Carlos Eduardo Bielschowsky

Suplente: Alvana Maria Bof

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec

Titular: Marcelo Minghelli

Suplente: Patrícia Barcelos

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad

Titular: Armênio Bello Schmidt

Suplente: Leandro da Costa Fialho

Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado – CEC

Titular: Fátima Cleide Rodrigues da Silva

Suplente: Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – CEC

Titular: Carlos Augusto Abicalil

Suplente: Nilmar Galvino Ruiz

Conselho Nacional de Educação – CNE

Titular: Maria Izabel Azevedo Noronha

Suplente: Antônio Carlos Caruso Ronca

Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes

Titular: Alan Kardec Martins Barbiero

Suplente: Gustavo Henrique de Sousa Balduino

Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – Abruem

Titular: Mário Luiz Neves de Azevedo

Suplente: Janete Gomes Barreto Paiva

Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Confenen

Titular: Arnaldo Cardoso Freire

Suplente: Olmira Bernadete Dassoler

Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – Abruc

Titular: Marcelo Ferreira Lourenço

Suplente: Luiz Siveres

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Conif

Titular: Paulo Eduardo Grischke

Suplente: Jair Jonko Araújo

Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed

Titular: Milca Severino Pereira

Suplente: Tereza Cristina Porto Xavier

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime

Titular: Leocádia Maria da Hora Neta

Suplente: Carlos Eduardo Sanches

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE

Titular: Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho

Suplente: Denílson Bento da Costa

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee

Titular: José Thadeu Rodrigues de Almeida

Suplente: Cristina Aparecida de Castro

Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras – Fasubra

Titular: Rosângela Gomes Soares da Costa

Suplente: Janine Vieira Teixeira

Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior – Proifes

Titular: Helder Machado Passos

Suplente: Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos

Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional – Sinasefe

Titular: José de Araújo Pereira

Suplente: Ricardo Scoopel Velho

Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE

Titular: Aguinaldo Garrido

Suplente: José Reinaldo Antunes Carneiro

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME

Titular: Maria Ieda Nogueira

Suplente: Paulo Eduardo dos Santos

União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – Ubes

Titular: Gabrielle D'Almeida Gonçalves

Suplente: Ana Letícia Oliveira Barbosa

União Nacional dos Estudantes – UNE

Titular: Tiago Augusto da Silva Ventura

Suplente: Daniel Iliescu

Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos – Confenapa

Titular: Iedyr Gelape Bambirra

Suplente: Pedro Trindade Barreto

Representação da Comunidade Científica

Titular: Nelson Maculan Filho – SBPC

Suplente: Paulo Figueiredo Lima – SBPC

Representação Social do Campo

Titular: Antônia Vanderlúcia de Oliveira Simplício – MST

Suplente: Eliene Novaes Rocha – Contag

Movimentos de Afirmação da Diversidade

Titular: Raimundo Jorge do Nascimento de Jesus – Neab/UFPA

Suplente: Antônio Carlos Malachias – Ceert

Movimentos em Defesa da Educação

Titular: Daniel Tojeira Cara – Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Suplente: Mozart Neves Ramos – Movimento Todos pela Educação

Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação

Titular: Márcia Ângela da Silva Aguiar – ANPEd

Suplente: Iria Brzezinski – Anfope

Centrais Sindicais dos Trabalhadores

Titular: José Celestino Lourenço – CUT

Suplente: Antônio Bittencourt Filho – UGT

Confederação dos Empresários e do Sistema “S”

Titular: Regina Maria de Fátima Torres – CNI

Suplente: Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro – CNC

Equipe de Assessoria da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização

Genuíno Bordignon – MEC/Unesco

Clodoaldo José de Almeida Souza – MEC/SEB

Lêda Maria Gomes – MEC/SEA

Maria Ricardina Sobrinho de Almeida – MEC/Unesco

Equipe de Consultores da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização

João Ferreira de Oliveira – UFG
Luiz Fernandes Dourado –UFG
Nilma Lino Gomes – UFMG
Regina Vinhaes Gracindo – UnB

Equipe da Secretaria Executiva Adjunta/MEC

Adriana Lopes Cardozo
Andréia Couto Ribeiro
Cíntia Larissa Braga Albino
Claudivan Correia Coelho – Consultor MEC/Unesco
Daniel Guilherme Galvão Santos
Daniel Otávio Machado Rodovalho
Fabiana Feijó de Oliveira Baptistucci
Glorineide Pereira Sousa
Josylene Soares Lima
Lidyane Araújo Barros
Lindaure Olina Dourado de Moura
Lucimar Pedrosa dos Santos
Luyde Araújo Barros
Patrícia de Araújo Mariz
Renato da Silva Cabral
Sulamita da Silva do Bomfim
Vânia Lavoura Lopes
Walmir Amaral da Silva
Wesley Carvalho Praxedes

Equipe de Desenvolvimento do Sistema de Relatoria – Co-nae

Bruno Rafael de Castro Guaitanele – DTI/MEC
Fagner Alves Ernesto – DTI/MEC
Maurício Hildebrand – DTI/MEC
Nádia Mara Silva Leitão – MEC/Unesco

Equipe de Apoio

Cleice Maria Martins Medeiros – Senado Federal
Danubia Régia da Costa – MEC/Setec
José Ronald Pinto – Senado Federal
Maria de Lourdes Rodrigues da Silva – CNE
Raimundo Nonato Silva Damasceno Júnior – Senado Federal

Organização e Elaboração dos Relatórios dos Anais - Rosiver Pavan

Colaboração - Lêda Gomes

Revisão - Erika Nakahata

Diagramação - Karine Brito dos Santos



Sumário

Apresentação	9
1. O Processo de Construção e as Etapas Municipais, Estaduais e Nacional da Conae	13
2. Repercussão na Mídia.....	237
3. Diário da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização - Ceds	243
4. Professor Francisco das Chagas Fernandes: Passagens da Vida.....	263
5. Participantes da Conae	267
6. Os/as Palestrantes	321

Apresentação



CONAE 2010
Conferência Nacional de Educação

CONSTRUINDO O SISTEMA NACIONAL ARTICULADO DE EDUCAÇÃO
O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

O conjunto de textos e documentos aqui apresentados refere-se às deliberações e aos anais da Conferência Nacional de Educação – Conae 2010, que teve como tema central: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação”.

Iniciamos os anais (volume I) com o Documento-Final, resultado das discussões ocorridas em todo o país, nos municípios, estados e nas conferências livres, pois elas representam a síntese dos debates ocorridos na etapa nacional e expressam a visão de política educacional que os participantes desejam que se transformem em políticas públicas de Estado já a partir do novo Plano Nacional de Educação – PNE, para o período de 2011 a 2020.

Para chegarmos a esse documento, houve um processo de elaboração que se iniciou com uma ampla discussão na Comissão Organizadora e resultou no Documento-Referência. Esse documento foi amplamente debatido nas Conferências Municipais e Estaduais, que apresentaram sugestões na forma de emendas e, a partir desse conjunto, foi elaborado o Documento-Base, ou seja, um novo documento, síntese das diversas contribuições. Foi em torno desse documento que ocorreram as discussões da etapa nacional.

Nos anais, teremos a possibilidade de revisitar ou conhecer todos os textos e documentos apresentados na etapa nacional, seja dos palestrantes do painel de abertura, seja daqueles dos colóquios, bem como relatórios de todas as etapas que precederam a etapa nacional e dados gerais das atividades desenvolvidas na preparação e no desenvolvimento da Conae.

Professores, estudantes, gestores e dirigentes de organizações da sociedade civil certamente vão querer, no futuro, ter acesso ao que foi esse momento histórico de realização da primeira Conae. Este material será de grande valia para eles.

Mas não só para esse segmento é importante este registro. É importante também para todos os que se envolveram no processo, pois faz parte de sua memó-

ria, e para todos os que se interessam pela educação em nosso país, tendo em vista que o conjunto de textos e deliberações refletem o acúmulo da sociedade na elaboração de diretrizes para as políticas públicas educacionais, especialmente no que toca à diretriz fundamental: a construção de um Sistema Nacional de Educação que articule todas as esferas de governo, União, estados, Distrito Federal e municípios, para implementar uma educação de qualidade para todos os cidadãos e todas as cidadãs de nosso país, valorizando a diversidade e superando as desigualdades.

Temos a certeza de que estamos tornando disponível não só um documento histórico, que registra um momento histórico da educação brasileira, mas um documento que fará história, pois os desdobramentos das resoluções da Conae no novo PNE marcarão o início de um novo período na história da educação nacional.

Agradecemos às Comissões Estaduais e Municipais e a todos/as aqueles/as que contribuíram para o êxito desse processo e resultado, com a certeza de que este documento retrata essa importante conquista democrática da sociedade brasileira.

Comissão Organizadora Nacional

1. O Processo de Construção e as Etapas Municipais, Estaduais e Nacional da CONAE



I. Antecedentes

1 - As Conferências Setoriais

Não pretendemos aqui tratar das diversas conferências de educação ocorridas ao longo da história. Abordaremos as conferências e fóruns realizados no período de 2006 a 2010: Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (Confetec), Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), Fórum Nacional de Educação Superior (FNES) e Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb).

Essas conferências organizaram-se a partir de demandas de movimentos sociais e setores da sociedade civil organizada, tendo sido incorporadas e subsidiadas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com outros órgãos de governo e/ou instituições da sociedade.

A Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (Confetec), ocorrida no período de 5 a 8 de novembro de 2006, contou com 2.761 participantes, entre delegados/as, convidados/as e observadores/as.

Organizada em cinco eixos temáticos – O papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; Financiamento da educação profissional e tecnológica; Manutenção e expansão; A organização institucional e o papel das instâncias do governo e da sociedade civil; Estratégias operacionais de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica; A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica –, a Confetec aprovou um conjunto de propostas com vistas a ampliar a oferta de educação técnica e tecnológica de qualidade, consolidando sua relação com a educação básica, especialmente em articulação ou integração com o ensino médio, propostas essas contempladas também no Documento-Referência da Conae.

O Brasil também sediou o Fórum Mundial de Educação Tecnológica que se realizou no período de 23 a 27 de novembro de 2009 em Brasília, o qual contou com a presença de 16 países e cerca de 15 mil participantes. Muitos dos temas tratados na Confetec foram objeto de discussão nesse Fórum e serviram também para subsidiar a participação desse setor na Conae.

A **Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei)**, organizada pelo MEC em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a Fundação Nacional do Índio (Funai), realizou-se em três etapas, no período de 16 a 20/11/09: conferências nas comunidades educativas, conferências regionais e a Conferência Nacional. Teve como tema central “Construindo a gestão etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena”, dividido nos seguintes eixos temáticos: Educação escolar, territorialidade e autonomia dos povos indígenas; Práticas pedagógicas indígenas; Políticas, gestão e financiamento da educação escolar indígena; Participação e controle social; Diretrizes para a educação escolar indígena. O tema central apontou um dos principais problemas da educação escolar indígena: o fato de muitos povos indígenas ocuparem territórios que se sobrepõem a municípios e estados da Federação, estes com diferentes enfoques e políticas educacionais e pedagógicas, o que dificultava a gestão etnoterritorializada, com reflexos negativos sobre a diversidade sociocultural e a preservação da cultura desses povos. A expectativa é, então, de que se trace um “novo desenho do regime de colaboração a partir da territorialidade dos povos indígena e, assim, se garanta a qualidade e efetividade da educação intercultural indígena”.

É importante observar que o Documento-Referência da Conae, em seu Eixo VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, incorporou o conjunto de proposições da Coneei.

Ocorreu, em 2008, o **Fórum Nacional de Educação Superior (FNES)**, de cujo texto-base destaca-se a preocu-

pação em assegurar a educação superior como direito humano e bem público social, posição adotada na Conferência Mundial de Educação Superior realizada em 1998, em Paris. Porém, no ano de 2009, a Organização Mundial do Comércio incorpora a educação superior como um dos serviços que passariam a ser regulamentados no âmbito dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços, proposta que já havia sido fortalecida pela rodada Doha de 2001.

Como se depreende, a Educação Superior tem sido “objeto” de disputa internacional pelos organismos vinculados à ONU. O Brasil participou em 2008, com os demais países da América Latina e do Caribe, da Conferência Regional de Educação Superior, em cuja Declaração Final adota-se o princípio da Educação Superior como direito humano e bem público social. Esse princípio é reafirmado no texto-base do Fórum Nacional de Educação Superior e adotado pelo Documento-Referência da Conae. Também no Documento-Base reafirma-se a necessidade da construção de um sistema nacional de educação condizente com o tema central da Conae.

A **Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb)** realizou-se em Brasília em abril de 2008 e contou com a participação de 1.463 delegados/as e 464 observadores/as oriundos/as dos 26 estados e do Distrito Federal. Tais delegados/as foram eleitos/as nas conferências estaduais que a precederam. Para essa conferência, não foi prevista a realização da etapa municipal, pois não havia garantia de que os municípios tivessem possibilidade de organização para esse tipo de evento. Ainda assim, houve incentivo à realização de qualquer tipo de discussão prévia às conferências estaduais e empenho da União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime) para mobilizar os/as gestores/as dos sistemas municipais.

A Coneb teve importância não só pela discussão e pelas propostas deliberadas em plenário, mas também porque seu tema central foi a Construção do Sistema

Nacional Articulado de Educação, pautado na discussão de cinco eixos temáticos: Desafios da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; Democratização da gestão e qualidade social da educação; Construção do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação; Inclusão e diversidade na educação básica; Formação e valorização profissional.

É importante ressaltar que, para organizar a Coneb, foi constituída uma Comissão Nacional Organizadora que contemplava os vários poderes de Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), os Conselhos Nacionais (vinculados direta e indiretamente à educação), entidades representativas de gestores (como Undime e Consed), entidades acadêmicas, entidades representativas de pais e alunos, e entidades representativas dos trabalhadores em educação, bem como outras instituições da sociedade civil, representando os mais variados segmentos e organizações sociais e buscando contemplar toda a diversidade que comporta a educação inclusiva. Ou seja, embora tenha sido uma iniciativa do MEC, buscava-se, desde a constituição da Comissão, organizar uma conferência do Estado brasileiro. Essa composição da Comissão Organizadora da Coneb serviu de referência para a constituição da Comissão Organizadora da Conae.

Outro aspecto que merece ser registrado diz respeito à deliberação relativa ao encaminhamento final da Coneb, pois ele indica não só a realização da Conae, mas também seu cronograma.

2. A Organização da CONAE

2.1 - Concepção e Abrangência

Na apresentação do Documento-Referência da Conae, lê-se:

Durante a realização da Conferência Nacional da Educação Básica, em abril de 2008, o Ministério da Educação assumiu o compromisso institucional de apoiar a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). No dia 3 de setembro de 2008, foi publicada a Portaria Ministerial n.º 10, constituindo a Comissão Nacional Organizadora da CONAE.

Em uma ampla parceria entre os Sistemas de Ensino, os Órgãos Educacionais, o Congresso Nacional e a Sociedade Civil, a Comissão Nacional definiu que a CONAE será realizada, em Brasília (DF), no mês de abril de 2010, e será precedida de Conferências Municipais ou Intermunicipais, a serem realizadas no primeiro semestre de 2009 e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal, com datas previstas para o segundo semestre de 2009. (grifo nosso)

A concepção que emerge desse texto é de que a Conae não foi uma iniciativa do MEC, ou seja, do Executivo federal, mas da sociedade brasileira, que definiu políticas educacionais de Estado para curto e médio prazo, haja vista que deliberou sobre as diretrizes para o novo Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020). Definiu-se também a abrangência no que diz respeito às esferas da Federação: Municípios, Estados e Distrito Federal foram chamados a organizar suas conferências como etapa preparatória da Conferência Nacional.

Ainda na apresentação do Documento-Referência, reafirmou-se essa concepção: “A CONAE será um importante espaço democrático para a construção de diretrizes para a política nacional de educação e dos seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade”.

Em relação à abrangência, há que se observar que a proposta da Coneb de uma Conferência Nacional envolvendo toda a educação foi acatada, pois todos os níveis, etapas e modalidades foram objeto de discussão pelo conjunto dos participantes do processo.

Este documento desenvolve o tema central da CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. A partir deste momento, ele se torna objeto de estudo e de deliberação, incluindo, portanto, o debate de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais. (grifo nosso)

3. A Comissão Organizadora Nacional

No dia 28 de agosto de 2008 foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria de Designação dos membros da Comissão Organizadora da Conae. Fiel ao acordado, de que a Conferência envolveria todas as esferas de governo e a sociedade civil organizada, a Comissão foi composta por 35 titulares e 35 suplentes, que representaram: os executivos nacional, estaduais e municipais, o Legislativo Nacional, os Conselhos de Educação, as entidades representativas de pais/mães, alunos/as e trabalhadores/as em educação, os movimentos ligados à diversidade, as entidades de estudo e pesquisa, o Sistema “S”, as centrais sindicais, as entidades representativas do setor privado da Educação, dentre outras.

É importante destacar que todas as Secretarias do MEC fizeram parte da Comissão, o que reforçou o compromisso da Conae de envolver todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira.

Registra-se que, apesar de o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) haver solicitado à Comissão Organizadora da Conae a sua retirada

da comissão, muitos professores que atuam na educação superior participaram da Conae.

A Comissão Organizadora é regida por Normas Regulamentares da Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Educação, aprovadas em 21 de outubro de 2008. Tratou das atribuições dos membros e do funcionamento da Comissão e das subcomissões criadas – Dinâmica e sistematização; Mobilização e divulgação; Infraestrutura e logística –, integradas por membros da Comissão. Essas subcomissões reuniam-se ordinariamente no dia anterior à reunião da Comissão Geral com vistas a prepará-la. Nas reuniões gerais, buscou-se sempre a construção de consensos, embora o artigo 5º, inciso IV, estabelecesse o seguinte: “O quorum mínimo, para deliberações, estará estabelecido quando for observada a maioria simples dos membros que compõem a Comissão”.

Todas as reuniões da comissão foram registradas em atas, que podem ser acessadas na página da Conae no sítio www.mec.gov.br. Já na primeira reunião foram aprovados, além das normas regulamentares da própria comissão, o tema central e os eixos temáticos da Conferência. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação** foi definido como tema central. Quanto aos eixos temáticos, como consta na ata da primeira reunião, foram determinados: I – Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II – Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; III – Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; IV – Formação e valorização dos trabalhadores em educação; V – Financiamento da educação e controle social; VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. Foi também deliberada a constituição de duas subcomissões: a de Dinâmica e Sistematização e a de Mobilização e Divulgação, sendo a primeira responsável por coordenar o processo de elaboração do Documento-Referência, texto-base e texto final.

Ainda nessa reunião foi decidida a marca da Conae e foram constituídas a subcomissão de Dinâmica e Sistematização e a de Mobilização e Divulgação. A subcomissão de Logística e Infraestrutura seria composta quando houvesse necessidade de encaminhamentos dessa natureza.

Foram atribuições da Comissão de Sistematização: definir tema e eixos temáticos, elaborar o conteúdo do Documento-Referência; definir dinâmica e metodologia das conferências; definir tema dos colóquios e suas ementas, definir critérios para seleção de palestrantes; elaborar regimentos internos e normas regulamentares da comissão; elaborar manual de orientações para as Comissões Estaduais e Municipais; desenvolver sistema virtual de relatoria; sistematizar propostas dos estados; elaborar Documento-Base e Documento Final; organizar plenárias de eixo, plenária final, colóquios e votação do regimento interno; produzir documento de fundamentação teórica ao tema central; organizar relação de palestrantes para as conferências estaduais e organizar programas com recursos da TV e de outras mídias para difundir o debate sobre o tema da Conae.

A Comissão de Mobilização e Divulgação teve como atribuições elaborar e implementar a proposta de mobilização social e de apoio à organização das Comissões e Conferências – Municipais ou Intermunicipais, Estaduais e do Distrito Federal – de Educação.

A Comissão de Infraestrutura e Logística foi incumbida de programar e acompanhar ações que garantissem as condições necessárias para a realização da Conae (materiais, equipamentos, espaços e atividades culturais).

4. O Documento-Referência

O tema central e os eixos temáticos do Documento-Referência foram definidos pela Comissão Organizadora Nacional.

Na introdução, lê-se:

Este **Documento-Referência** servirá como **parâmetro inicial** para as discussões nas conferências municipais e estaduais, sobre o qual poderão ser incluídas temáticas complementares, resultantes das deliberações de cada Conferência Estadual de Educação, que deverá se expressar em documento próprio, com suas posições políticas e pedagógicas, a ser encaminhado à Comissão Organizadora da Conferência Nacional, que vai consolidar todas as sugestões. Com base nas deliberações das conferências estaduais, novo relatório será elaborado e encaminhado aos/às delegados/as e convidados/as da CONAE. Ele servirá de eixo para as discussões teórico-práticas das conferências e colóquios da CONAE, a partir dos quais será organizado um documento final, englobando as deliberações da plenária com as posições consensuadas ou majoritárias. A expectativa é que este Documento-Referência possa ser amplamente disseminado e debatido, tendo como resultado a significativa participação dos diferentes atores sociais e, desse modo, sirva de referencial para se estabelecer e consolidar as políticas e a gestão da educação demandadas pela nação.

O documento apresentou para cada eixo temático, uma análise do contexto da educação brasileira, de caráter teórico, para subsidiar as discussões, e um conjunto de proposições de medidas que foram adotadas e sugestões de encaminhamentos práticos no âmbito dos poderes Executivo e Legislativo. O Documento-Referência absorveu as contribuições das conferências e fóruns setoriais realizados, podendo ser considerado, portanto, um documento-síntese do acúmulo de discussões que vêm ocorrendo no âmbito educacional.

O texto-base apreciado na Conae 2010 foi o produto das discussões das conferências estaduais, locus de discussão das propostas advindas das conferências municipais e de suas próprias discussões. Essa metodologia possibilitou uma construção coletiva do texto-base e, evidentemente, do Documento-Final da Conae, reafirmando a proposta inicial de que a Conae fosse uma conferência de Estado.

O Documento-Referência Nacional aprovado pela Comissão Organizadora Nacional da Conae em sua reunião ordinária de 16 de dezembro de 2009 e distribuído para todos os estados e municípios, além de entidades vinculadas à educação, num total de 85 mil exemplares, está disponível para *download* na página do MEC.

Outros referenciais, visando estimular o debate, foram disponibilizados no sítio da Conae. São os textos finais ou textos-base das conferências e fóruns setoriais realizados, e artigos de especialistas, parlamentares, gestores/as e entidades, que versam principalmente sobre o tema central: a Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação.

Foi incluído, como encarte do Documento-Referência, o documento denominado **Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), Diretrizes e Estratégias de Ação**. Esse documento surgiu do interesse por esse tema manifestado nas conferências municipais e intermunicipais, dada a previsão de elaboração do novo Plano. Esse documento, “parte constitutiva e constituinte da Conae”, foi objeto de discussão e deliberação da Conae, com vistas a subsidiar a elaboração do PNE em consonância com as deliberações gerais da Conferência. Nesse sentido, a partir de uma avaliação do atual PNE, ele aponta diretrizes básicas para o novo PNE, que deverá ser decenal, com destaque para:

- construção do Sistema Nacional de Educação, para garantia de uma política nacional comum;
- instituição, pela União, de um Sistema Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e estabele-

cimento, em até um ano, dos mecanismos necessários a sua implementação;

- instituição de planos decenais correspondentes pelos estados, municípios e pelo Distrito Federal, com base no PNE.

Outras diretrizes também consoantes com o Documento-Referência foram indicadas e referem-se à garantia de condições efetivas para o conjunto das políticas educacionais, a serem implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, cujos fundamentos estejam alicerçados nos princípios da universalização, da qualidade social da educação e do direito à diversidade, bem como da democratização de sua gestão; de fontes de financiamento referenciados no custo aluno-qualidade, da valorização dos profissionais da educação; e da ampliação dos atuais percentuais do PIB para a educação.

A introdução da discussão do PNE 2011-2020 na Conae reafirmou sua vocação como espaço de discussão e elaboração de políticas que irão materializar-se nesse plano com vistas a estabelecer metas quantificáveis, passíveis de acompanhamento e avaliação.

5. O Regimento Interno

Aprovado em reunião da Comissão Organizadora Nacional já em sua segunda reunião, ocorrida em dezembro de 2008, o Regimento Interno da Conae, também disponível na página do MEC/Conae, norteou todas as etapas (municipal, estadual e nacional), embora as etapas estaduais e municipais pudessem e devessem elaborar seus próprios regimentos, desde que não fizessem o nacional.

Os nove capítulos que o compuseram foram: I – Da realização e caráter da conferência; II – Dos objetivos;

III – Da estrutura e organização; IV – Do temário e da programação; V – Da metodologia nas etapas da Conferência; VI – Da composição e participação na Conferência Nacional de Educação; VII – Do credenciamento; VIII – Dos recursos financeiros; IX – Disposições gerais.

Contou ainda com seis anexos, partes integrantes do regimento. O primeiro tratou da programação de toda a Conferência Nacional, que se iniciou no dia 28 de março, prevendo: no dia 28, credenciamento e abertura; no dia 29, o painel **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**; e, na tarde do dia 29 e manhã do dia 30, a apresentação dos **52 colóquios** distribuídos pelos eixos temáticos. Na tarde do dia 30 e manhã do dia 31, ocorreram as **plenárias por eixos**, já com o texto-base, produto das contribuições advindas das conferências estaduais. A tarde do dia 31 foi reservada para **mesas de interesse e reuniões setoriais**. Cabe registrar que os proponentes foram responsáveis pela organização das mesas de interesse. O dia 1º de abril foi todo reservado para a **plenária final**, que deliberou, tendo como base as propostas aprovadas nas plenárias de eixos.

6. O Financiamento da Conae

O MEC reservou em seu orçamento a quantia de R\$ 32 milhões para a realização da Conae em todas as suas etapas. Os recursos financeiros para as etapas municipais e estaduais foram repassados às instituições federais de ensino superior (Ifes), uma em cada estado, e executados por essas instituições.

O custo teve por base: número de municípios de cada estado, população de cada município e quantidade de participantes apoiados, conforme tabela abaixo:

CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – COMED			
Custo per capita			
Itens de serviço	Valor	Dias	Total
Alimentação	10	2	20,00
Apoio a transporte interno	10	2	20,00
Materiais de apoio (bolsa, caneta, bloco)	10	-	10,00
Apoio de infraestrutura	30	-	30,00
		Total	80,00

UF	QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES APOIADOS	VALOR TOTAL DO APOIO (POR PARTICIPANTE: R\$ 40,00 x 2 DIAS = R\$ 80,00)
AC	22	940	75.200,00
AL	102	4.330	346.400,00
AM	62	2.740	219.200,00
AP	16	720	57.600,00
BA	417	18.040	1.443.200,00
CE	184	8.720	697.600,00
DF	1	200	16.000,00
ES	78	3.850	308.000,00
GO	246	9.300	744.000,00
MA	217	9.000	720.000,00
MG	853	32.750	2.620.000,00
MS	78	3.070	245.600,00
MT	141	5.290	423.200,00
PA	143	7.550	604.000,00
PB	223	7.750	620.000,00
PE	185	9.190	735.200,00
PI	223	7.420	593.600,00
PR	399	15.670	1.253.600,00
RJ	92	6.700	536.000,00
RN	167	6.030	482.400,00
RO	52	2.220	177.600,00
RR	15	640	51.200,00
RS	496	19.430	1.554.400,00
SC	293	11.190	895.200,00
SE	75	2.990	239.200,00
SP	645	32.450	2.596.000,00
TO	139	4.480	358.400,00
Total	5.564	232.660	18.612.800,00

*Fonte: IBGE, Dados da População 2007 e Estimativas da População

População até 20.000 habitantes – 30 participantes

População de 20.001 até 50.000 habitantes – 50 participantes

População de 50.001 a 100.000 habitantes – 80 participantes

População de 100.001 a 200.000 habitantes – 100 participantes

População a partir de 200.001 habitantes – 200 participantes

Também para os estados, houve um estudo de custo, base para o repasse de recursos, embora a Comissão Organizadora tenha deixado claro que esses recursos eram um subsídio e outras parcerias seriam necessárias para cobrir as despesas. A tabela abaixo sintetiza a previsão de recursos do MEC, levando-se em conta a expectativa de número de participantes e o valor médio do apoio por participante.

CONFERÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – COEED, COMED, CONAE

RESUMO DO ESTUDO DEMONSTRATIVO DE PREVISÃO DE RECURSOS

CRITÉRIO DE ATENDIMENTO	QUANTIDADE DE CONFERÊNCIAS APOIADAS	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES APOIADOS	VALOR MÉDIO DO APOIO POR PARTICIPANTE	VALOR TOTAL
COEED – ESTADUAL	27	14.200	464,15	6.591.000,00
COMED – MUNICIPAL	5.563	232.660	79,93	18.596.800,00
CONAE – NACIONAL	1	4.000	1.686,25	6.745.000,00
			TOTAL	31.932.800,00

7. A Divulgação

Além dos 85 mil exemplares do Documento-Referência que foram enviados às Comissões Estaduais para divulgação nos municípios e organizações da sociedade civil de cada estado, foram distribuídos 223 mil pôsteres e cartazes, encaminhados às escolas e a todas as instituições vinculadas direta ou indiretamente à educação.

Ainda em relação à divulgação, foram produzidos um pôster em áudio, um *spot* de rádio e inserções para TV. O lançamento oficial, que ocorreu no dia 23 de abril de 2009, com a presença do Ministro de Estado da Educação, foi gravado e disponibilizado às emissoras estaduais de televisão para veiculação em sua programação, bem como divulgado pelo Sistema “S” na área de sua abrangência, pela TV Senado e pelo portal Interlegis que veicula a emissora às Câmaras Municipais.

8. A Mobilização dos Estados e Municípios

A partir do esforço conjunto dos membros da Coordenação Nacional, inúmeras reuniões foram realizadas em todos os estados e municípios, com vistas à:

- sensibilização dos diferentes atores políticos e sociais para a importância da Conae e, portanto, da realização de suas etapas municipal e estadual;
- constituição das Comissões Estaduais, às quais caberia a responsabilidade de sensibilizar e organizar os municípios de sua abrangência.

Como resultado desse esforço, no período de novembro e dezembro de 2008 foram instaladas as comissões estaduais, sempre com a presença de um mem-

bro da comissão nacional. A proposta de pauta foi comum a todas as reuniões:

- apresentação da proposta de organização da Conferência Nacional de Educação: tema central e eixos temáticos; forma de participação; Documento-Referência, Documento-Base e Documento Final; composição, metodologia e programação;
- debate sobre o processo de instalação da Comissão Estadual: definição das etapas, calendários e responsáveis pela instalação da comissão especial do estado; instalação da comissão ou grupo de trabalho para instituição da comissão; definição da data da próxima reunião; definição do responsável pela convocação da próxima reunião; indicação de prazo de até 20 de dezembro de 2008 para instalação das comissões;
- debate sobre a realização de conferências municipais;
- introdução aos documentos normativos que norteiam o funcionamento da Conferência Estadual de Educação (Coeed) e da sua Comissão Organizadora: Regimento Interno da Conferência Estadual de Educação (indicativo); Normas Regulamentares do Funcionamento da Comissão Organizadora Estadual (indicativo); Portaria de instalação e designação dos membros.

Na maioria dos estados, a coordenação das Comissões Estaduais ficou a cargo da Secretaria Estadual de Educação, exceção feita a São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina, cujas coordenações ficaram sob a responsabilidade de representante da Undime local. A Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul decidiu não participar do processo, fato que indica ter havido resistência por parte de executivos estaduais à proposta de realização da Conae. Embora essas decisões estejam registradas na ata da segunda reunião

da Comissão Nacional, as motivações que as geraram não vieram a público.

Deve-se registrar o esforço do Consed e da Undime para a mobilização dos gestores estaduais e municipais. No calendário de eventos dessas duas entidades esteve a agenda das conferências e chamadas à participação. A Undime realizou 12 encontros regionais com os secretários municipais, nos quais o MEC teve um espaço, por meio da participação de seus secretários, para falar sobre os programas de suas Secretarias e da Conae. O Consed não promoveu encontro específico preparatório, uma vez que os temas da Conae já fazia parte de seu cotidiano de discussão.

Houve também envolvimento das instituições federais de educação superior (Ifes). Em novembro de 2008, realizou-se uma reunião com representantes das Ifes, com vistas a seu engajamento no processo de construção e realização das conferências municipais e estaduais. Uma Ifes de cada estado da Federação assumiu o compromisso de execução dos recursos financeiros repassados pelo MEC para as atividades da Conae em cada estado e município. Segundo vários atores do processo, essa descentralização foi a responsável por atrasos no cronograma de realização das atividades.

A descentralização de recursos para as Ifes resultou na impossibilidade de repasse direto aos municípios, já que *a priori* não se sabia quais deles iriam realizar as conferências e/ou se os municípios optariam por conferências intermunicipais. Além de não estar definida qual instituição coordenaria as Comissões Estaduais, o repasse direto às esferas estaduais não obteve consenso. Assim, optou-se pelas Ifes, que aceitaram o compromisso.

9. A Mobilização da Sociedade Civil

O engajamento da sociedade civil organizada foi grande, especialmente das organizações dos/as trabalhadores/as em educação, que realizaram seminários, debates e conferências (as chamadas conferências livres), visando aprofundar as discussões e apresentar contribuições, tanto nas conferências municipais como nas estaduais.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), que reúne os sindicatos de trabalhadores das instituições privadas de ensino, organizou um seminário nacional, o qual contou com a presença de 150 pessoas – dirigentes das entidades filiadas –, e teve como foco único a Conae. Além desse evento, várias das entidades sindicais e federações afiliadas realizaram seminários locais, com participação da base, tomando como referência o seminário nacional.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que articula os sindicatos de trabalhadores em educação das redes públicas de ensino, já em 2009, elaborou material de subsídio voltado aos temas da Conae como preparação das conferências escolares realizadas na 10ª Semana em Defesa e Promoção da Educação Pública. O objetivo foi inserir a comunidade escolar de todo o país no processo das conferências oficiais. A entidade produziu também o texto “Sistema Nacional Articulado: aspectos da conformação do novo regime de cooperação educacional”, publicado na revista *Retratos da Escola*, v. 3, nº 4, janeiro/junho de 2009, para subsidiar as discussões em torno do tema central da Conae. Esse texto encontra-se disponível na página do MEC/Conae.

Além disso, também promoveu sua 7ª Conferência de Educação, com vistas à preparação da participação

organizada nas conferências estaduais e na Conae, e orientou suas afiliadas a realizar eventos preparatórios às conferências municipais e estaduais. Desse modo, houve um encontro centralizado em Brasília e diversos outros descentralizados nos estados e nos municípios, voltados aos dirigentes das entidades e à parte da base interessada em participar das conferências oficiais. O documento originado da 7ª Conferência, que orientou a participação dos professores da rede pública, especialmente nas conferências estaduais, pode ser encontrado no sítio da CNTE: www.cnte.org.br.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (rede social que articula mais de 200 entidades de todo o Brasil, incluindo sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, universidades e grupos estudantis, juvenis e comunitários) realizou encontros estaduais e um encontro nacional. O encontro nacional da Campanha ocorreu em Brasília, nos dias 17 e 18 de outubro de 2009, com 70 participantes indicados pelos comitês regionais. A Coordenação Geral da Campanha mantém um grupo eletrônico de discussão e trabalho do qual participam 150 lideranças da rede. Nesse grupo já foram postados mais de 360 tópicos, entre relatos do processo nacional e das etapas estaduais e municipais, debates de conteúdo e trocas de experiências para aprimoramento da participação na Conae. Embora a ênfase das discussões tenha recaído no tema financiamento e controle social, a Campanha produziu um caderno de emendas contemplando todos os eixos.

As entidades científicas, notadamente as voltadas à educação, entre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), organizaram fóruns de discussão sobre os temas da Conae e introduziram os debates em seus encontros anuais. Centros de pesquisa de universidades também realizaram encontros para debater sobre a Conae, tais como o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

II. Etapa Municipal

Alguns obstáculos foram encontrados para subsidiar a organização dessas informações, tais como: falta de dados, dificuldades de coleta de dados e, decorrentes disso, dificuldades em sua sistematização. Muitos estados e municípios enviaram relatórios bastante detalhados. Outros, contudo, apenas informaram dados quantitativos, e no caso de alguns, como poderá ser observado, os dados eram parciais.

Embora o estudo demonstrativo de previsão de recursos para a etapa municipal da Conae considerasse a quase totalidade dos municípios brasileiros, ou seja, 5.563 municípios, e a mobilização de 232.660 participantes nessa etapa, o número era impreciso devido à ausência de dados por parte dos municípios, fosse pela inexistência de uma tradição de organização de conferências ou pela desarticulação dos vários sistemas educacionais – federal, estaduais e municipais –, objeto de reflexão de todo o processo de construção da Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação. Assim, tornava-se difícil qualquer previsão, mesmo porque existia também a possibilidade de conferências regionais e/ou intermunicipais, o que se confirmou: algumas Comissões Estaduais decidiram realizar apenas conferências intermunicipais, como se verificou nos estados de Sergipe e São Paulo, por exemplo; outras comissões optaram por conferências municipais, caso da Bahia e do Espírito Santo, mas na maioria dos estados houve conferências municipais e intermunicipais.

O que de fato ocorreu revela alguns aspectos a serem aperfeiçoados nas próximas conferências, como dificuldades inerentes à fragmentação das redes de ensino e à desarticulação do “sistema”. Por exemplo, o Regimento Interno da Conae não previa a eleição de delegados/as na etapa municipal para participação na estadual. A simples participação na primeira levava ao credenciamento para a segunda, mas muitas

Comissões Estaduais estabeleceram quantitativos de delegados/as por segmento e setor a ser eleitos para a etapa estadual. Outra dificuldade referiu-se ao fato de os municípios terem adotado diferentes tipos de registro. Alguns apenas registraram os/as delegados/as; outros utilizaram fotos, e outros valeram-se dos relatórios das emendas aprovadas.

Segundo membros da Comissão Organizadora Nacional, a ênfase das discussões recaiu sobre a educação básica e o ensino superior. Além disso, de acordo com os relatos, houve baixa participação dos segmentos pais e alunos e maior participação de gestores/as e professores/as. Foram citados também como problemas o fato de muitos municípios terem optado por eleição de delegados/as à conferência estadual, não previsto no Regimento Interno da Conae, e a ausência de discussões sobre o Plano Nacional de Educação.

Observou-se, contudo, que o tema educação está mais presente na agenda do país: as expectativas quanto ao número de conferências e de participantes foram superadas. A expectativa era envolver 232.660 pessoas; entretanto, mais de 300 mil – dentre as quais principalmente gestores/as, professores/as, estudantes e sociedade civil organizada – estiveram presentes na etapa municipal. O quadro a seguir permite-nos visualizar essa realidade:

QUANTIDADE CONFERÊNCIA E N.º DE PARTICIPANTES

	MUNICIPAL	INTERMUNICIPAL/ REGIONAL	LIVRE	MUNICIPAL/ INTERMUNICIPAL	ESTADUAL
AC	12	3	0	2.130	230
AL	61	16	5	13.000	1.600
AM	58	0	1	8.700	500
AP	14	1	0	2.204	455
BA	136	17	20	50.000	2.500
CE	144	9	0	30.000	1.000
DF	0	1	9	909	657
ES	27	14	0	3.807	700
GO	81	13	0	2.073	650
MA	0	19	0	6.413	507
MG	34	12	0	15.134	1.200
MS	0	23	0	2.600	400
MT	141	15	0	2.000	600
PA	120	12	0	45.000	800
PB	45	9	0	7.888	200
PE	0	15	0	9.100	550
PI	1	17	223	3.338	620
PR	98	156	2	26.152	750
RJ	0	12	0	4.200	1.000
RN	18	0	0	2.725	400
RS	73	37	0	43.800	900
RO	51	0	0	9.300	500
RR	14	0	0	1.400	160
SC	292	29	0	40.000	1.100
SP	0	18	0	40.360	4.000
SE	0	9	75	3.000	400
TO	1	13	0	2.880	600
TOTAL	1.421	470	336	378.952	22.779

Participação por região

Região Norte

A região Norte é composta de sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. É a região menos populosa do país e a de mais difícil acesso às cidades-polo, mas revelou um alto grau de organização: todas as expectativas foram confirmadas e/ou superadas.

A Comissão Organizadora do Acre previa a realização de 3 conferências intermunicipais e 11 municipais, envolvendo cerca de 2.240 participantes. Porém, ocorreram 3 conferências intermunicipais e 12 municipais, com a participação de 2.130 pessoas, que debateram todos os eixos temáticos da conferência.

O Amapá, que abrange 16 municípios, previu a realização de 14 conferências municipais e uma intermunicipal, o que se confirmou e permitiu a participação de 2.204 pessoas.

No estado do Amazonas, dos 62 municípios, 58 realizaram conferências municipais, além de uma conferência livre (esse tipo de conferência não obedecia necessariamente ao regimento da Conae nem credenciava para a participação na etapa estadual) e, no total, houve a participação de 8.700 pessoas.

No estado do Pará, a expectativa de participantes nas conferências intermunicipais também foi superada: previa-se a realização de 12 conferências intermunicipais e o número de delegados/as que cada uma deveria eleger para a etapa estadual (embora não fosse prevista a eleição de delegados/as nessa etapa). Foram 120 conferências municipais preparatórias, com um número de participantes que impressionou: 45 mil.

No estado de Rondônia foram realizadas 51 conferências municipais, que contaram com a participação de 9.300 pessoas.

No estado de Roraima foi prevista a realização de conferências intermunicipais em: Alto Alegre, Amaja-

ri, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caracará, Caroebe, Iracema, Mucajá, Normandia, Pacaraima, Rorainópolis, São João da Baliza e São Luiz. Estiverem presentes 1.400 participantes.

No estado de Tocantins, a Comissão Organizadora optou pela realização de conferências regionais. Foram organizadas 13 edições, que, juntas, contaram com 2.880 participantes. As discussões foram bastante ricas e delas decorreu a apresentação de 332 emendas ao Documento-Referência. Nos relatos, não se observa nenhuma menção ao encarte relativo ao PNE.

Na somatória geral da região Norte, a quase totalidade dos municípios organizou-se em conferências municipais ou intermunicipais, envolvendo 71.616 participantes na etapa municipal. O número foi muito superior ao projetado no estudo de custos para o financiamento, já referido no relatório 1, que previa a participação de 13.038 pessoas nessa etapa.

Região Nordeste

A região Nordeste é a maior em extensão geográfica e em número de estados do país, e também a região com mais baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). Composta dos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, destacou-se também pelo número de participantes na etapa municipal, como poderá ser visto a seguir.

O estado de Alagoas, além de promover 5 conferências livres, realizadas por segmentos, organizou-se em conferências municipais, envolvendo 61 municípios, e 16 edições intermunicipais, das quais participaram 13 mil pessoas.

Na Bahia, realizaram-se 136 conferências municipais e 17 intermunicipais, envolvendo 50 mil participantes.

A Comissão Organizadora do estado do Ceará também optou pela realização de conferências munici-

país, num total de 144 municípios, além de 9 intermunicipais, tendo envolvido 30 mil participantes.

O estado do Maranhão realizou 19 conferências intermunicipais, contemplando a participação de 6.413 pessoas.

Na Paraíba, realizaram-se 45 conferências municipais e 9 intermunicipais, das quais participaram 7.888 pessoas.

Pernambuco optou por organizar apenas a modalidade de conferências intermunicipais, no total de 15, que envolveram 9.100 participantes.

No Piauí, além da realização de 223 atividades preparatórias, entre audiências públicas, debates e conferências livres, foram organizadas uma conferência municipal e 17 intermunicipais, com 3.338 participantes.

O Rio Grande do Norte promoveu 18 conferências municipais, que contaram com a participação de 2.725 pessoas.

A Comissão Estadual de Sergipe optou pela realização de audiências públicas, num total de 75, e 9 conferências intermunicipais, que envolveram 3 mil participantes. Em todas as conferências intermunicipais foram debatidos os eixos temáticos e apresentadas emendas ao Documento-Referência, além de eleitos/as delegados/as para a conferência estadual.

Também a região Nordeste superou em muito as expectativas: previa-se a participação de 73.470 interessados, mas, no conjunto dos estados, compareceram 125.464 participantes na etapa municipal.

Região Centro-Oeste

Essa região é composta do Distrito Federal e dos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

O Distrito Federal, por sua própria natureza, teve um regimento diverso daquele dos estados, por não necessitar realizar conferências municipais. Contudo, organizou uma pré-conferência e nove conferências livres, das quais participaram 904 interessados/as, conforme quadro a seguir.

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO DISTRITO FEDERAL

EVENTO	DATA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
PRÉ-CONFERÊNCIA	12/9/2009	293

CONFERÊNCIAS LIVRES REALIZADAS

INSTITUIÇÃO	DATA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
SINEPE	6/10/2009	35
SINPROEP	2/10/2009	27
SINPRO/UBES	23/10/2009	93
	24/10/2009	
UNE	15/10/2009	134
FÓRUM EJA – GTPA – DRE PARANOÁ – CEDEP	23/10/2009	32
GTPA – FÓRUM EJA/DF – GEJA/SEDF	24/10/2009	162
IFB	31/11/2009	33
SEDF	6/11/2009	369
SAE	7/11/2009	19
TOTAL		904

CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

	DATA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Inscritos pelas instituições participantes da Comissão	16 a 19/11/2009	492
Inscritos no local do evento		65
TOTAL		557

TOTAL DE PESSOAS ENVOLVIDAS: 1.755

O estado de Goiás realizou 81 conferências municipais e 13 conferências intermunicipais, que contaram com 2.073 participantes.

Em Mato Grosso, foram realizadas 141 conferências municipais e 15 intermunicipais, que registraram um total de 2 mil participantes.

Já o estado de Mato Grosso do Sul optou pela organização de 23 conferências intermunicipais, que contaram com 2.600 participantes.

A tendência à superação das expectativas de participação não se manteve na região Centro-Oeste. Pro-

jetou-se um número de participantes de 17.860, mas compareceram 7.677 interessados nessa etapa.

Região Sudeste

A região Sudeste, a mais populosa e com os melhores IDH do país, é composta dos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

O estado do Espírito Santo previu a realização de 41 conferências municipais ou intermunicipais, o que de fato ocorreu. A estimativa para essa etapa era envolver 3.850 pessoas, e a participação registrada alcançou 3.807, perfeitamente dentro da margem de erro.

Minas Gerais realizou 34 conferências municipais e 12 intermunicipais, segmentadas por macrorregião. Porém, além das municipais, ocorreram 13 edições regionais e, no total, houve o envolvimento de 15.134 participantes nessa etapa.

No Rio de Janeiro foram organizadas 12 conferências intermunicipais, envolvendo 4.200 participantes.

São Paulo, cujo responsável pela Comissão Organizadora foi o representante da Undime, previu a realização de 18 conferências regionais, que de fato ocorreram, registrando a participação de 40.360 pessoas.

Também na região Sudeste, a projeção de participação não se confirmou. Embora a estimativa fosse envolver 80.750 pessoas, compareceram a essa etapa 64.001 interessados.

Região Sul

A região Sul do país é geograficamente a menor, mas é uma das que apresentam os melhores indicadores de desenvolvimento humano.

No estado do Paraná, foram realizadas 98 conferências municipais e 156 intermunicipais, com um total de 26.152 participantes. A Comissão Organizadora engajou-se no processo de discussão desenvolvido nas escolas, que ocorreu no dia 19 de março de 2009. Produziu, além disso, uma apresentação com 194 *slides* para orientar as discussões nas etapas municipal e estadual.

A coordenadora dos trabalhos em Santa Catarina relatou em 2009: “Aqui a Conae está ‘pegando fogo’ e, com isso, a demanda de trabalho também. Estamos com mais de 200 conferências municipais agendadas, faltando poucas para serem confirmadas. Vamos realizar 292 municipais, e alguns municípios estão realizando pré-conferências de discussão. Em agosto acontecerão

30 conferências regionais”. De fato, ocorreram 292 edições municipais e 29 regionais, totalizando 40 mil participantes.

No Rio Grande do Sul, a Comissão Organizadora, também coordenada pela Undime – já que a Secretaria de Educação estadual não participou do processo, previa a realização de 25 conferências regionais, abrangendo todos os 496 municípios do estado. As 25 conferências regionais foram realizadas, com o envolvimento de 463 municípios, ou seja, 90% deles, e atingiram 43.800 participantes.

Na região Sul, a tendência à superação das projeções volta a ocorrer. O estudo relativo aos participantes a serem financiados previa o envolvimento de 46.290 interessados. Contudo, foram 109.952 participantes, maior do que o dobro que foi estimado inicialmente.

No conjunto do país, portanto, a participação na etapa municipal foi bem maior que a projetada, chegando-se quase ao dobro: esperava-se a participação de 232.660 pessoas, número que alcançou a casa dos 378.952 envolvidos diretamente nas discussões.

Conclusões

Observaram-se, pelo relato anterior, alguns aspectos que merecem estudos mais aprofundados.

Em primeiro lugar, destacou-se a dificuldade de alguns estados informarem a Comissão Organizadora Nacional das realizações de suas conferências municipais e/ou intermunicipais, apesar de essa comissão ter fornecido orientações sobre como organizar os relatórios. Essa deficiência não parece ter sido provocada pelas desigualdades regionais, pois todos os estados das regiões Norte e Nordeste – as menos desenvolvidas do país e com menor infraestrutura nas Secretarias de Educação – enviaram seus relatórios, o que não ocorreu com todos os estados das regiões Centro-Oeste e Sudeste.

Outra questão que pede uma pesquisa mais aprofundada diz respeito ao porquê de as regiões mais pobres e com mais baixos índices de desenvolvimento, ou seja, as regiões Norte e Nordeste, terem apresentado proporcionalmente maior participação do que as regiões Sudeste e Centro-Oeste. Também aqui, não se pôde falar de desigualdades regionais, pois tanto a região Sul, mais desenvolvida, como as regiões Norte e Nordeste, menos desenvolvidas, alcançaram um nível de participação além do projetado pelo estudo para o financiamento, que levou em conta a população de cada estado e região, tendo as regiões Centro-Oeste e Sudeste ficado aquém do esperado.

Chamou a atenção também, positivamente, o resultado da região Sul, pela “uniformidade” quanto ao número de participantes em cada estado e pelo fato de ter sido a região em que o número de participantes, alcançou mais que o dobro do que era esperado.

Essas questões devem ser analisadas tanto no âmbito da inexistência de um sistema nacional articulado, como no âmbito da inexistência de um acúmulo histórico de organização de conferências municipais para

tratar da educação, sendo essa a primeira iniciativa com esse intuito. Igualmente, deve-se aprofundar o debate sobre as injunções sociais, políticas e culturais dos estados da Federação para ter-se uma melhor compreensão desse processo, com vistas às novas conferências que serão realizadas, e até mesmo para subsidiar a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação.

III. Etapa Estadual

Considerações

Também em relação às conferências estaduais houve dificuldades de coleta de dados e, portanto, de sua

sistematização. Sabe-se, contudo, que o número de participantes superou em muito a quantidade de participantes apoiados/as pelo MEC, conforme tabela a seguir:

UF	UNIVERSIDADE	QUANTIDADE DE DELEGADOS/AS	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES APOIADOS/AS	VALOR TOTAL DO APOIO	
1	AC	Ufac	25	200	117.000,00
2	AL	Ufal	47	400	195.000,00
3	AM	Ufam	48	400	195.000,00
4	AP	Unifap	25	200	117.000 ,00
5	BA	UFBA	132	950	409.500,00
6	CE	UFC	80	550	253.500,00
7	DF	UnB	40	400	195.000,00
8	ES	Ufes	49	400	195.000,00
9	GO	UFG	69	550	253.500,00
10	MA	UFMA	70	550	253.500,00
11	MG	UFV	166	950	409.500,00
12	MS	UFMS	42	400	195.000,00
13	MT	UFMT	47	400	195.000,00
14	PA	UFPA	74	550	253.500,00
15	PB	UFPB	53	400	195.000,00
16	PE	UFPE	86	550	253.500,00
17	PI	UFPI	48	400	195.000,00
18	PR	UFPR	101	750	331.500,00
19	RJ	Unirio	140	950	409.500,00
20	RN	UFRN	47	400	195.000,00
21	RO	UNIR - RO	29	200	117.000,00
22	RR	UFRR	23	200	117.000,00
23	RS	UFRGS	106	750	331.500,00
24	SC	UFSC	68	550	253.500,00
25	SE	UFS	33	400	195.000,00
26	SP	UFSCar	323	1.550	643.500,00
27	TO	UFT	29	200	117.000,00
Total		2.000	14.200	6.591.000,00	

Seguiu-se, para a apresentação desse relatório, a mesma metodologia adotada para o relatório da etapa municipal: uma apresentação por estado e, assim que foram recebidas as informações de todas as unidades da Federação, uma síntese por região, embora o formato de apresentação de cada estado tenha dificultado a elaboração de uma síntese regional.

Não foi possível indicar exatamente quantos interessados participaram dessa etapa, seja por ausência de histórico de conferências – apesar da realização da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, que só contou com a etapa estadual, além da nacional –, seja pelo fato de cada estado ter estabelecido uma metodologia de participação. Alguns optaram por determinar uma quantidade de delegados/as a serem eleitos/as na etapa municipal; outros, contudo, seguindo o regimento da Conae, não o fizeram, de modo que todos/as os/as participantes da etapa municipal poderiam inscrever-se para a etapa estadual. Isso gerou uma diversidade de procedimentos e de organização dessa etapa, como pode ser verificado nas informações a seguir.

Região Norte

A região norte é composta de sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Todos realizaram suas conferências estaduais, embora não tenham sido recebidas pelo MEC informações do estado de Rondônia.

Acre

A Conferência Estadual do Acre contou com a participação de 230 representantes dos diversos segmentos e setores, tendo sido discutidos todos os eixos e eleitos/as 25 delegados/as dos segmentos. Também foi feita a indicação de representantes dos setores da sociedade civil organizada, tal como previsto no Regimento Interno da Conae.

Amapá

O estado do Amapá também realizou sua Conferência Estadual de acordo com o previsto. Participaram 455 representantes e foram eleitos/as, para a etapa nacional, 25 delegados/as, representantes de todos os segmentos da educação.

Amazonas

Nesse estado, compareceram 500 representantes de segmentos e setores diversos, que discutiram todos os eixos e elegeram 48 delegados/as para a etapa nacional.

Pará

Na Conferência Estadual do Pará inscreveram-se e participaram 800 interessados/as entre delegados/as, observadores/as e ouvintes. A comissão estadual elaborou uma tabela sobre esses delegados/as, contemplando segmento, setor, etnia, orientação sexual etc, uma referência para futuras conferências que, poderá ser vista ao final deste capítulo. Depreende-se deste quadro que todos os municípios do estado tiveram representação na conferência estadual e o segmento mais representado foi o da educação básica. Dentre as categorias, destacou-se o/a professor/a do ensino público.

Rondônia

Nesse estado, participaram 500 interessados/as de todos os segmentos da educação e foram eleitos/as, para a etapa nacional, 29 delegados/as.

Roraima

Em Roraima, estiveram presentes na etapa estadual 160 participantes, que discutiram todos os eixos e elegeram 23 delegados/as para a etapa nacional.

Tocantins

Em novembro de 2009 realizou-se, na Universidade Federal de Tocantins, a etapa estadual da Conferência Nacional de Educação, com o objetivo de discutir as propostas oriundas das etapas intermunicipais ocorridas em setembro de 2009 e deliberar sobre elas.

A etapa estadual contou com 600 pessoas, entre delegados/as eleitos/as, observadores/as e convidados/as, os/as quais participaram ativamente das atividades da programação. Constava dessa programação a realização de 48 colóquios para aprofundamento e discussão dos seis eixos do Documento-Referência, os quais seriam conduzidos por palestrantes de renome nacional, que trabalharam cada um dos seis eixos, e coordenados por um/uma representante das instituições parceiras. Não houve, contudo, discussão sobre o encarte relativo ao PNE. Registrou-se que em 13 salas não havia número suficiente de participantes e, por esse motivo, eles/elas decidiram juntar-se a outros grupos de colóquios.

Na plenária final, foram aprovadas as emendas e eleitos/as os/as 29 delegados/as e seus/suas respectivos suplentes, além dos/as indicados/as pelo estado.

Na avaliação dos organizadores, essa etapa, somada à etapa municipal, em muito contribuiu para a construção do Sistema Nacional Articulado, tendo sido consensual sua necessidade.

Região Nordeste

Alagoas

A conferência de Alagoas teve um total de 1.600 participantes, que discutiram todos os temas em plenárias de eixos. No total, 469 emendas foram aprovadas, sendo os eixos I e VI os que mais receberam emendas – Eixo I, 164 emendas, e Eixo VI, 153. O encarte relativo ao Plano Nacional de Educação foi discutido em plenária e obteve 3 emendas.

Foram eleitos/as 47 delegados/as, contemplando todos os segmentos e setores, conforme o regimento da Conae. Não houve indicação de delegados/as além dos/das eleitos/as.

Dificuldades existiram, entre as quais a impossibilidade da participação dos/as delegados/as municipais (principalmente das localidades mais distantes) e transporte de pessoal, devido à questão financeira.

Na avaliação da Comissão Organizadora, destacaram-se como pontos positivos: o nível elevado dos/as palestrantes; a organização do evento; a centralização de todas as atividades num mesmo complexo (escolas próximas); a qualidade da discussão dos/as participantes; e a efetiva participação dos/as delegados/as e convidados/as, não esvaziando as atividades.

Foram apontados como pontos negativos: a falta de recursos para alimentação, transporte e hospedagem dos/as delegados/as; a ausência de informações da Ufal a respeito dessa deficiência; a redução considerável no número de delegados/as, devido à carência de recursos, além da alta temperatura nos locais das atividades.

Bahia

A Conferência Estadual da Bahia contou com a presença de 2.500 participantes, representando todos os segmentos previstos.

Durante as etapas municipais, intermunicipais e territoriais, os municípios propuseram emendas, que foram acrescentadas ao Documento-Referência da Conae durante a Conferência Estadual de Educação, ocorrida no período de 25 a 28 de novembro de 2009.

Todos os eixos apresentaram muita pertinência e foram discutidos com afinco, porém alguns sobressaíram, como o Eixo VII, Condições de saúde e trabalho dos profissionais em educação. Esse eixo foi incluído

nas discussões por iniciativa da Bahia a partir das demandas surgidas.

A Conferência Estadual de Educação (Coeed) constituiu-se, assim, como relevante espaço de discussão democrática, contribuindo significativamente para a construção de diretrizes voltadas à Política Nacional de Educação e comprovando o interesse de todos os segmentos envolvidos em participar efetivamente da elaboração e implementação de um novo processo educacional no país.

Ceará

A Conferência Estadual do Ceará teve como tema central: A educação do futuro pensada no presente e mobilizou cerca de mil participantes, entre professores/as, gestores/as educacionais, alunos/as, pais/mães e representantes da sociedade civil e de organizações governamentais, indicados nas etapas municipal e intermunicipal do processo da Conferência Nacional de Educação 2010. Os debates foram orientados pelos eixos temáticos do Documento-Referência da Conae, subsídios para o processo de elaboração do Plano Decenal da Educação 2011-2020. Foram eleitos/as, para a etapa nacional, 80 delegados/as.

Maranhão

A Conferência Estadual do Maranhão contou com 507 participantes, que discutiram todos os eixos. O eixo que mais obteve emendas foi o I, com um total de 127 emendas. Contudo, não houve momento específico para deliberação sobre o PNE, mas este esteve presente em todos os eixos, nortando os debates.

O estado do Maranhão elegeu 70 delegados/as, divididos/das entre educação básica, ensino superior e profissional, e aproximadamente 15 indicados/as pelos movimentos sociais, totalizando 85 delegados/as.

A Comissão Organizadora apontou algumas dificulda-

des na realização de sua conferência, como a extensão do estado, que tornou complicada a logística de transporte dos/as delegados/as dos municípios para a capital, e a lentidão no processo de licitação, efetivado pela Universidade Federal do Maranhão.

Ainda segundo a Comissão, o evento foi bem avaliado e ocorreu em um ambiente democrático de debates, tendo representantes dos mais diversos segmentos, que puderam expressar suas ideias e contribuir para a construção de políticas públicas voltadas ao estado e ao país.

Paraíba

A Comissão Organizadora Estadual, constituída por representantes de 31 instituições/entidades vinculadas à educação, foi a responsável pelo assessoramento aos municípios e realizou nove conferências intermunicipais, em municípios-polo das diversas regiões geográficas do estado. Sua atuação mobilizou e envolveu nas discussões cerca de 10 mil pessoas.

Dessas, 550 participaram da Conferência Estadual, envolvendo as esferas federal, estadual e municipal do poder público, empresários e a sociedade civil organizada. Estiveram reunidos/as gestores/as municipais e escolares, professores/as, estudantes, pais/mães de alunos/as, conselheiros/as estaduais e municipais de educação, representantes de entidades sindicais, Ministério Público, Assembleia Legislativa, Sistema "S" (Senai, Sesi, Sesc e Senac), instituições de ensino superior (UFPB, UFCG, UEPB e IFPB), Fórum de EJA, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab) e outros.

Todos os eixos, bem como o PNE, foram objeto de discussão e emendas. Além disso, foi feita a eleição dos/das 53 delegados/as dos segmentos da educação básica, educação superior e educação profissional e tecnológica, e referendados os nomes dos/as delegados/as indicados/as pelos setores, ou seja, pelas

entidades nacionais, que representaram a Paraíba na Conferência Nacional de Educação.

Pernambuco

No estado de Pernambuco, a Conferência Estadual contou com a participação de 550 pessoas, as quais discutiram todos os eixos temáticos e aprovaram emendas ao Documento-Referência.

Piauí

Nesse estado, fizeram-se presentes na Conferência Estadual 620 participantes. Como nos demais estados, discutiram em grupo, os eixos temáticos e em plenária as emendas sugeridas.

Rio Grande do Norte

A Conferência Estadual contou com 400 participantes, que discutiram todos os eixos. Também foram eleitos/as os/as delegados/as que representaram o estado na etapa nacional.

Sergipe

No estado de Sergipe, a Conferência Estadual envolveu 400 pessoas, que discutiram todos os eixos temáticos e aprovaram um total de 437 emendas ao Documento-Referência. Não foi reservado espaço para discussão específica sobre o encarte relativo ao PNE e, conseqüentemente, não houve apresentação de emendas.

Foram eleitos/as 33 delegados/as, contemplando os segmentos e setores de acordo com o Regimento Interno da Conae.

A Comissão Organizadora relatou dificuldades no tocante à parceria firmada com a Universidade Federal de Sergipe, responsável pela aplicação dos recursos financeiros disponibilizados pelo MEC.

Apesar das dificuldades, segundo a Comissão Organizadora, “a realização da Conae no estado de Sergi-

pe consistiu na concretização do debate em torno da educação de forma articulada, evidenciando tratar-se de um novo momento na educação brasileira. O novo Plano Nacional de Educação surgirá após um amplo debate nacional, sendo responsabilidade de todos a sua ampla divulgação e concretização”.

Centro-Oeste

Distrito Federal

A Conferência de Educação do Distrito Federal, pela natureza desse território, não contou com etapas municipais e teve seus/suas delegados/as inscritos/as diretamente pelos segmentos e setores, totalizando 557 participantes.

Todos os eixos foram discutidos nos colóquios e plenárias de eixo e em cada um foram identificados pontos polêmicos, o que ocasionou discussões mais acirradas.

Ao todo, foram aprovadas 147 emendas, não tendo havido momento específico para discussão do encarte relativo ao PNE, uma vez que o tópico permeou as discussões nos seis eixos.

Foram eleitos/as 40 delegados/as, de acordo com as vagas disponibilizadas pelo MEC. Também foram eleitos/as os/as suplentes, conforme previsto pelo Regimento Interno da Conae.

Na avaliação da Comissão, “acredita-se que a conferência foi uma experiência enriquecedora para a maioria dos membros da Comissão Organizadora, embora tenhamos enfrentado algumas situações-problema, no entanto, com as parcerias, foram superadas e não afetaram seu sucesso”.

Goiás

A Conferência Estadual da Educação, realizada de 13 a 16 de novembro de 2009, contou com participação

ampla e representativa das várias instituições federais, estaduais e municipais, organizações, entidades e segmentos sociais; de representantes dos sistemas de ensino, das entidades de trabalhadores da educação básica, das entidades e organizações de estudantes, da sociedade civil, dos movimentos de afirmação da diversidade, e dos Conselhos de Educação, conforme os segmentos e setores estabelecidos pela Conae, num total de 650 participantes, que discutiram todos os eixos e apresentaram 171 emendas. O encarte relativo ao PNE foi aprovado na íntegra, sem maiores discussões.

Foram eleitos/as 69 delegados/as, representando todos os segmentos e setores, conforme regimento da Conae.

A Comissão estadual apontou alguns obstáculos, tais como por exemplo não ter sido possível “utilizar o sistema de eventos do MEC para a realização da conferência por dificuldade de acesso, problemas de senhas, bloqueios, travamentos, dentre outros. Isso dificultou a coleta de dados dos participantes, o controle de frequência, a certificação e a comunicação entre a Comissão Organizadora e os participantes”.

Apesar dessas dificuldades, a Comissão avaliou que a discussão, a preparação e a realização da etapa estadual da Conae constituíram-se em acontecimentos de grande relevância e expressiva repercussão social. Ao longo do ano, mobilizaram-se, em todos os 246 municípios do estado, autoridades educacionais, professores/as, gestores/as, agentes administrativos educacionais, alunos/as, pais/mães e os demais membros da comunidade escolar, com a finalidade de discutir a educação no país, tendo como referencial a Conae. Todos os níveis, etapas e modalidades da educação goiana responderam positivamente à Conae e fizeram-se presentes em todos os seus momentos. Cada um dos seis eixos que compuseram o Documento-Referência foram objeto de amplas e profícuas discussões, quer nas conferências regionais, quer na estadual. Os deba-

tes desenvolveram-se em clima harmônico e cordial, sem qualquer entrevero e/ou desavença, e tiveram como principal foco a educação almejada. Nenhum eixo ficou sem a entusiasmada discussão dos/as delegados/as. Registrou-se a prevalência da visão educacional sistêmica sobre a corporativa e a segmentada. Nas palavras da Comissão, “pode-se afirmar, de forma categórica, que a Conae, em Goiás, caracterizou-se como o maior e o mais representativo evento educacional das últimas décadas”.

Mato Grosso

O Regimento Interno do Mato Grosso previa a participação, na etapa estadual, de 600 delegados/as, dos quais 200 foram eleitos/as nas etapas intermunicipais e 400 foram indicados/as pelos segmentos (um terço e dois terços, respectivamente). Participaram da Conferência Estadual cerca de 90% desse grupo, tendo discutido todos os eixos temáticos. Não houve, contudo, discussão sobre o encarte relativo ao PNE, pois, segundo a Comissão Organizadora, a programação da etapa estadual foi definida no Regimento Interno em fevereiro de 2009, e o encarte chegou apenas em meados do segundo semestre, não havendo tempo hábil para alteração.

Na etapa estadual foram eleitos/as 47 delegados/as, obedecendo aos critérios estabelecidos pelo Regimento Interno da Conae, além de 6 delegados/as indicados/das pela organização, observando-se igualmente os critérios do referido regimento.

Também pela avaliação da Comissão Organizadora, “a discussão de temas educacionais integrados (educação básica e superior) foi o maior avanço para o Mato Grosso. Apesar dos esforços de governos e muitos segmentos, foi uma discussão integrada com esse nível de abrangência (começando no município, depois nos polos e, em seguida, na etapa estadual). Estamos no caminho da construção do Sistema Nacional de Educação”.

Mato Grosso do Sul

A Conferência Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (Coeed/MS) contou com 400 participantes e teve todos os eixos discutidos. Os trabalhos relativos à discussão dos eixos ocorreram simultaneamente. Para cada um deles houve uma palestra de abertura, e o debate sobre as propostas das conferências intermunicipais foi coordenado por uma equipe composta de um coordenador e dois auxiliares. O encarte do PNE não foi discutido devido aos problemas logísticos que antecederam a Coeed/MS.

Foram eleitos/as 42 delegados/as, dos quais 21 apresentaram-se como indicação, por seus segmentos.

Houve dificuldades de organização por problemas de licitação, o que causou o adiamento da Conferência. Ainda assim, apesar dos transtornos logísticos que antecederam a realização do evento, este ocorreu com tranquilidade. Observou-se uma grande participação nos trabalhos dos eixos e durante a plenária final. As avaliações por parte dos/as delegados/as foram boas, com exceção de itens como transporte e hospedagem, que foram diretamente influenciados pelos problemas logísticos citados.

Região Sudeste

Espírito Santo

No Espírito Santo, a etapa estadual ocorreu em dezembro, no Sesc de Praia Formosa, município de Aracruz, e foi organizada para 700 participantes – delegados/as e observadores/as eleitos/as nas conferências municipais e intermunicipais, além de convidados/as. Contrariando às projeções, participaram da Conferência 543 interessados/as. De modo geral, todos os eixos apresentaram o mesmo nível de discussão, o que levou a quantidades aproximadas de emendas. O Eixo V foi o que mais recebeu emendas: 356, de um total de 1.112. O encarte relativo ao PNE não foi discutido separadamente.

A dificuldade financeira, apesar do subsídio do MEC, foi superada com recursos adicionais da Secretaria de Estado de Educação, mas o processo de liberação dos recursos por parte da Universidade Federal do Espírito Santo – tanto na etapa municipal/intermunicipal quanto na etapa estadual – provocou adiamento de muitas conferências municipais. Na etapa estadual, essa questão também foi recorrente e, por conta dos atrasos, desrespeitou o regimento nacional, ocasionando adiamento da Conferência Estadual.

Registrou-se a avaliação da coordenadora da conferência no estado: “Podemos avaliá-la sob dois olhares. O primeiro olhar perpassa o trabalho de organização realizado pela comissão ao longo do ano de 2009. Por esse olhar, vimos o trabalho como proveitoso, feito com muita responsabilidade, tendo alcançado os objetivos propostos, que foram a discussão do Documento-Referência e as propostas de emendas que foram inseridas nele, originadas das conferências municipais/intermunicipais, discutidas e aprovadas na Conferência Estadual. Tivemos, também, a participação de palestrantes reconhecidos nacionalmente, para fazer uma exposição do tema da Conferência, juntamente com uma discussão centrada no financiamento da educação. Já o segundo olhar remete à participação de alguns segmentos que, como delegados/as, pareceram não reconhecer o lugar onde estão, transformando o espaço em local de disputa de segmentos, em detrimento da discussão das ideias. Isso, no nosso entendimento, muitas vezes, atrapalhou o andamento dos trabalhos. Na Conferência Estadual, aqui no Espírito Santo, as palestras e as discussões de grupo funcionaram dentro do que havia sido organizado. Já as plenárias cheias, em muitos momentos, foram dominadas por alguns segmentos, desviando o rumo dos trabalhos para os interesses de grupo. Por esse olhar, entendemos que ainda precisamos aprender a reconhecer os espaços para participarmos bem dos eventos”.

Minas Gerais

Na Conferência do estado de Minas Gerais estiveram presentes 1.200 pessoas, entre representantes dos municípios, integrantes da comissão e de setores, observadores/as e convidados/as.

O processo de discussão dos eixos foi um acúmulo na medida em que a metodologia adotada em Minas Gerais possibilitou a cada delegado/a permanecer no eixo inicial de discussão, tanto nas conferências municipais como nas micro e macroconferências realizadas em todo o estado. Dessa forma, houve discussão e propostas de emendas em todos os eixos, com maior número de emendas em relação ao Eixo VI (238).

Não houve tempo hábil para discussão específica do encarte relativo ao PNE, mas a Comissão Organizadora avalia que, “partindo da perspectiva de que o encarte estava contido nos eixos, consideramos que o debate foi bom e, em vários momentos, abordou a questão central, ou seja, a Construção do Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”.

O quantitativo de Minas Gerais é de 166 delegados/as e, por setor, foram indicados oito delegados/as.

De acordo com o relato da Comissão Organizadora, “envolver 853 municípios de Minas Gerais no evento não foi tarefa fácil. Além disso, a esfera estadual participou como parceiro e não como coadjuvante, o que fez com que todas as ações fossem orquestradas pela Undime-MG e por uma comissão composta por 23 entidades dos mais variados setores da sociedade civil organizada, rede particular e pública de ensino, estudantes, trabalhadores/as em educação e gestores/as, ou seja, interesses conflitantes sentaram-se à mesma mesa para discutir e organizar o que foi, sem dúvida nenhuma, um grande marco na história da educação mineira. No início não foi nada fácil, mas, com responsabilidade e entusiasmo, cada um foi compreendendo

o importante papel das entidades que representavam no processo de estruturação do evento, e as arestas foram sendo aparadas, o que resultou num brilhante momento de participação e democracia com vista à construção do Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Metas”.

Rio de Janeiro

A Comissão Organizadora da Conae no estado do Rio de Janeiro elaborou coletivamente um documento-síntese do processo de sua construção, para o qual contribuíram conselheiros/as municipais e estaduais, gestores/as da educação básica, trabalhadores/as da educação pública e privada, sociedade civil organizada, estudantes, pais/mães e outros. Desse documento foi extraída a síntese a seguir.

A Conferência Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi realizada no período de 27 a 29 de novembro de 2009, no Colégio Pedro II – Unidade São Cristóvão-RJ, e contou com a participação de mil pessoas.

A Conae-RJ teve um caráter deliberativo e apresentou, a partir de um diagnóstico da realidade educacional de todo o estado, um conjunto de propostas para a Conferência Nacional de Educação, tendo como objetivos:

- a) mobilizar instituições e organizações envolvidas com a educação básica, a educação profissional e a educação superior no estado do Rio de Janeiro para debater a temática da Conae;
- b) organizar e sistematizar as propostas das conferências intermunicipais e da conferência da cidade do Rio de Janeiro, em conformidade com os eixos temáticos propostos para a Conae;
- c) eleger os/as delegados/as para a Conae.

A Conae-RJ teve como suporte estrutural e organizacional as conferências intermunicipais e a conferência da cidade do Rio de Janeiro, precedidas ou não de conferências municipais.

Todos os eixos, com exceção do VI, foram discutidos e, após modificações, foram aprovados pela plenária geral. O Eixo VI demandou um prazo maior para finalização de suas análises, mas não foi possível fechar as proposições à plenária, de modo que nenhuma emenda foi acrescentada. O PNE não chegou a ser analisado, somente lido individualmente. No total, a Conae-RJ aprovou 259 emendas, destacando-se o Eixo III, com 81 emendas.

Foram eleitos/as 140 delegados/as dos diversos segmentos e indicados/as 16 representantes da sociedade civil organizada.

“Tivemos muitos problemas, haja vista que a Comissão Organizadora tinha dificuldades em tomar decisões, dada a preponderância de vontades individuais que buscavam se impor frente ao objetivo precípua, além da ausência de membros às reuniões, que acarretou muitas vezes a revisão das deliberações já tomadas e provocou atrasos em todo o processo.” Porém, “apesar de todos os contratemplos, trabalhou-se incessantemente para que, dentro das condições descritas, o melhor fosse feito, tendo-se em mente que, por mais que nos esmerássemos, jamais conseguiríamos dar um atendimento adequado, uma vez que foi feito em pouco espaço de tempo”.

São Paulo

A Conferência Estadual de São Paulo foi a primeira das conferências estaduais e foi coordenada por um membro da Undime, sem condições adequadas para um processo de tal magnitude. Segundo relatos de integrantes da Comissão Organizadora Nacional, a conferência não conseguiu discutir todos os eixos em plenária geral, dado o volume de emendas – mais de 2 mil –, ocorrendo problemas também com a eleição de delegados/as. Porém, compareceram 4 mil representantes.

Sul

Paraná

A Conferência Estadual do Paraná contou com a presença de 750 delegados/as, eleitos/as nas conferências municipais e intermunicipais, que discutiram todos os eixos. Os debates tiveram o mesmo tempo em ambas plenárias, a específica e a final. Os eixos que mais receberam emendas foram os eixos III e VI. Houve também discussão específica sobre o encarte relativo ao PNE, que aprovou na plenária final três emendas.

Todos os segmentos e setores da sociedade civil organizada estavam representados.

Foram eleitos 114 delegados/as e, conforme o Regimento Interno da Conae, foram indicados/as 16 delegados/as dos diversos setores, além de observadores/as, compreendendo as indicações estaduais, de acordo com o Regimento Nacional.

Houve dificuldade sobretudo em relação ao financiamento e ao volume de trabalho necessário para que o evento acontecesse, de forma que ficou concentrado – por uma série de razões – em, basicamente, representantes de 3 entidades, entre as 12 integrantes da Comissão. Foram elas: Seed; APP-Sindicato e UFPR.

Ainda que pesem tais dificuldades, a Comissão Organizadora avalia que “a Conferência Estadual, em geral, atingiu os objetivos propostos”. As fragilidades notadas foram: índice considerável de discussão de aspectos formais do Documento-Referência nas plenárias de eixo e diferença importante entre o número previsto de participantes (cerca de 1.200 pessoas) e o contingente efetivo (pouco mais de 700 pessoas).

Além desses aspectos, observou-se, em vários momentos, “um certo desvio de foco na prioridade dos debates das questões educacionais – e suas inúmeras questões correlatas –, em razão, principalmente, dos temas relativos à chamada ‘diversidade’, cujas pautas,

segundo avaliamos, são de suma importância, porém, no âmbito da Conae, é importante ater-se à política educacional para a diversidade”.

Pontos relevantes:

- apesar das divergências comuns no ambiente democrático, muitos debates resultaram em consensos;
- considerando todas as etapas da Conae (discussão nas escolas, etapa municipal e etapa estadual), notou-se que os debates em regime de plenária consistiram em espaço de formação político-pedagógica, o que é importante, sobretudo no Paraná, para a recuperação de todas as instâncias educativas enquanto *locus* de debate político e de formação para o pleno exercício da cidadania, o que envolveu uma série de lutas e embates para a efetivação de direitos.

Santa Catarina

Da Conferência Estadual de Santa Catarina participaram mil delegados/as, representando os vários segmentos da educação (851) e setores organizados da sociedade civil (67). Houve pouca participação da educação profissional, principalmente a da rede privada, e do ensino superior, tanto público como privado, impossibilitando o cumprimento da meta estabelecida pela coordenação nacional – 50% da educação básica, 30% do ensino superior e 20% da educação profissional na Conferência Estadual de Educação.

Todos os eixos foram discutidos, exceto o encarte relativo ao PNE, por ter chegado depois da realização das conferências regionais e após concluída a organização da programação da Conferência Estadual. O encarte foi distribuído como documento na Conferência Estadual.

Foram eleitos/as 82 delegados/as, representando esses

segmentos e setores indicados pelo estado, além de um/uma delegado/a representando os parlamentares.

Segundo a Comissão, houve uma única dificuldade: o problema com o vírus da chamada gripe A (H1N1) provocou o adiamento de várias conferências regionais, mas felizmente não prejudicou a Conferência Estadual.

Na avaliação da Comissão Organizadora, assumiu-se o desafio de realizar um amplo e democrático debate da educação em Santa Catarina. Esse objetivo foi atingido dados a capacidade de articulação e o envolvimento das Secretarias Municipais de Educação e das Gerências Regionais da Educação da Secretaria de Estado da Educação, além de todas as entidades da Comissão Organizadora Estadual.

O processo resultou em 292 conferências municipais (de um total de 293 municípios) e participação de aproximadamente 40 mil pessoas, 29 conferências regionais e participação de 8 mil delegados/as, e a Conferência Estadual, que contou com 917 delegados/as e mais de 80 observadores/as e convidados/as, superando as expectativas.

Rio Grande do Sul

Participaram da etapa estadual do Rio Grande do Sul 900 pessoas, dentre as quais aproximadamente 100 convidados/as e observadores/as, que não participaram de etapa municipal (como palestrantes, dirigentes municipais, dirigentes de instituições de ensino superior e de educação profissional, Ministério Público, Receita Federal, entre outros).

Todos os eixos foram discutidos, sendo o Eixo VI o que mais apresentou e aprovou emendas: 452. Também o encarte relativo ao PNE foi discutido, acolhendo 12 emendas.

Foram eleitos/as 108 delegados/as dos segmentos, sendo 55 da educação básica, 20 da educação profissional e 31 da educação superior. Os/as 17 delegados/as de setores foram referendados na etapa estadual.

A Comissão Organizadora relatou dificuldades em relação à execução do projeto financeiro, o que acarretou problemas na qualidade da etapa. Muitas despesas ultrapassavam o limite orçamentário e as duas empresas licitadas não foram contratadas para o que era necessário. Por exemplo, parte do material impresso foi feito pelo recurso federal e o restante, dividido entre as instituições da Comissão Organizadora Estadual. O mesmo ocorreu com a sistematização – feita pelos membros da própria Comissão ou paga pelas instituições. Esses detalhes poderiam ter qualificado o evento e liberado os membros da Comissão para acompanhar mais os debates e contribuições ao documento.

Foi inserido nesse relatório um quadro demonstrativo dos participantes da Conferência Estadual do Pará para servir de referência às próximas conferências da educação quanto à organização dos dados do perfil dos participantes.

Quadro demonstrativo dos participantes da Conferência Estadual do Pará

TOTAL DE PARTICIPANTES	
INSCRITOS	
DELEGADOS/AS	578
OBSERVADORES/AS	100
OUVINTES	80
TOTAL DE PARTICIPANTES	758

Informações Quantitativa e Qualitativa dos/as Delegados/as Inscritos/as e Credenciados/as

QUANTO AO SEXO		
INSCRITOS		
INSCRIÇÃO	SEXO	OCORRÊNCIAS
ATIVO	FEMININO	333
ATIVO	MASCULINO	245
TOTAL		578

QUANTO À REGIÃO DE INTEGRAÇÃO		
INSCRITOS		
INSCRIÇÃO	REGIÃO	OCORRÊNCIAS
ATIVO	ARAGUAIA	21
ATIVO	BAIXO AMAZONAS	55
ATIVO	CARAJÁS	28
ATIVO	MARAJÓ	30
ATIVO	METROPOLITANA	177
ATIVO	RIO CAETÉ	45
ATIVO	RIO CAPIM	49
ATIVO	RIO GUAMÁ	53
ATIVO	TAPAJÓS	22
ATIVO	TOCANTINS	50
ATIVO	TUCURUÍ	27
ATIVO	XINGU	21
TOTAL		578

POR SEGMENTO		
INSCRITOS		
INSCRIÇÃO	SEGMENTO	OCORRÊNCIAS
ATIVO	EDUCAÇÃO BÁSICA	525
ATIVO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	15
ATIVO	EDUCAÇÃO SUPERIOR	38
TOTAL		578

POR CATEGORIA

INSCRITOS		
INSCRIÇÃO	CATEGORIA	OCORRÊNCIAS
ATIVO	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	1
ATIVO	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	20
ATIVO	DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA	5
ATIVO	ESTUDANTE	46
ATIVO	GESTOR DA EDUCAÇÃO ESTADUAL	26
ATIVO	GESTOR DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL	70
ATIVO	GESTOR DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL/ESTADUAL	5
ATIVO	GESTOR DA EDUCAÇÃO PRIVADA	4
ATIVO	PAIS	30
ATIVO	TÉCNICO ADMINISTRATIVO SUPERIOR PÚBLICO	10
ATIVO	TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO PRIVADA	10
ATIVO	TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	346
ATIVO	TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA	5
TOTAL		578

POR ESCOLARIDADE		
INSCRITOS		
INSCRIÇÃO	ESCOLARIDADE	OCORRÊNCIAS
ATIVO	ENSINO MÉDIO COMPLETO	49
ATIVO	ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	30
ATIVO	ENSINO SUPERIOR COMPLETO	211
ATIVO	ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	61
ATIVO	ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	8
ATIVO	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	15
ATIVO	PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO	7
ATIVO	PÓS-GRADUAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO	172
ATIVO	PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO	25
TOTAL		578

POR RAÇA/ETNIA		
INSCRITOS		
INSCRIÇÃO	RAÇA	OCORRÊNCIAS
ATIVO	AMARELA	10
ATIVO	BRANCA	100
ATIVO	INDÍGENA	9
ATIVO	NEGRA	84
ATIVO	PARDA	375
TOTAL		578

POR EIXOS TEMÁTICOS

INSCRITOS		
INSCRIÇÃO	GRUPO DE TRABALHO	OCORRÊNCIAS
ATIVO	DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO ESCOLAR	74
ATIVO	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL	96
ATIVO	FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	187
ATIVO	JUSTIÇA SOCIAL, EDUCAÇÃO E TRABALHO: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E IGUALDADE	89
ATIVO	PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	50
ATIVO	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO	82
TOTAL		578

CONAE – RELATÓRIO POR IDENTIDADE DE GÊNERO		
INSCRITOS		
INSCRIÇÃO	IDENTIDADE DE GÊNERO	OCORRÊNCIAS
ATIVO	NÃO OPTOU	330
ATIVO	OUTROS	237
ATIVO	TRANSEXUAL	3
ATIVO	TRANSGÊNERO	7
ATIVO	TRAVESTI	1
TOTAL		578

CONAE – RELATÓRIO POR ORIENTAÇÃO SEXUAL		
INSCRITOS		
INSCRIÇÃO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	OCORRÊNCIAS
ATIVO	BISSEXUAL	2
ATIVO	HETEROSSEXUAL	460
ATIVO	HOMOSSEXUAL	9
ATIVO	NÃO OPTOU	106
ATIVO	TRANSEXUAL	1
TOTAL		578

Coordenadores/as estaduais

REGIÃO NORTE	COORDENADOR/A
ACRE	RITA PARO
AMAZONAS	SIRLEI ALVES HENRIQUE Contato: Eliana ou Fernanda
AMAPÁ	ELICE MARTINS NOBRE
PARÁ	WILSON DA COSTA BARROSO
RONDÔNIA	JOÃO RAMÃO CHAVES ZARATE
RORAIMA	ANA CELIA OLIVEIRA PAZ
TOCANTINS	ALESSANDRA DE FÁTIMA CAMARGO PEREIRA
REGIÃO NORDESTE	COORDENADOR/A
ALAGOAS	JOSÉ NEILTON NUNES ALVES
BAHIA	GELCIVÂNIA MOTA SILVA
CEARÁ	CARMENSITA MATOS BRAGA PASSOS
MARANHÃO	NARCISA ENES ROCHA
PARÁIBA	GISELDA FREIRE DINIZ
PERNAMBUCO	AIDA MARIA MONTEIRO SILVA
PIAUÍ	JOÃO BATISTA RODRIGUES DOS SANTOS
RIO GRANDE DO NORTE	OTÁVIO AUGUSTO DE ARAÚJO TAVARES
SERGIPE	IVANISE GOMES DE JESUS
REGIÃO CENTRO-OESTE	COORDENADOR/A
DISTRITO FEDERAL	REGINA BALDINI DE FIGUEIREDO
GOIÁS	EDVÂNIA BRAZ TEIXEIRA RODRIGUES
MATO GROSSO	ROSANEIDE SANDES DE ALMEIDA
MATO GROSSO DO SUL	CARLA DE BRITTO RIBEIRO CARVALHO
REGIÃO SUDESTE	COORDENADOR/A
ESPIRÍTO SANTO	CÁSSIA OLINDA NUNES
MINAS GERAIS	SUELY DUQUE RODARTE
RIO DE JANEIRO	CÉLIA REGINA MARINS QUARESMA
SÃO PAULO	JOSÉ ADINAN ORTOLAN
REGIÃO SUL	COORDENADOR/A
PARANÁ	ALAYDE MARIA PINTO DIGIOVANNI
RIO GRANDE DO SUL	MÁRCIA ADRIANA DE CARVALHO
SANTA CATARINA	MARTA VANELY

IV. Etapa Nacional

Realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, conforme programação apresentada adiante, a etapa nacional da Conae reuniu 1.831 delegados/as eleitos/as nas conferências estaduais, 146 delegados/as de indicação nacional, 385 delegados/as de indicação estadual, 66 delegados/as natos/as, 778 observadores/as palestrantes, 403 pessoas como equipe de apoio e coordenação, 170 profissionais da imprensa e 114 integrantes da equipe cultural, num total de 3.892 participantes. Como o Regimento Interno já dispunha sobre a quantidade de delegados/as a serem credenciados/as na etapa nacional, por estado, segmento e setor, “o número de delegado/as, obser-

vadores/as e entidades parceiras ficou dentro das expectativas. Superou as expectativas o número de pessoas e entidades solicitando participação. Registramos também que alguns estados não observaram o Regimento Interno, que dizia claramente que era necessário participar da etapa municipal e estadual”.

Como se vê pela programação, a Conae constituiu-se em diversos momentos: a abertura – que contou com a presença do Ministro de Estado da Educação e de outros atores importantes envolvidos na educação –, o painel de abertura sobre o tema central da conferência; os colóquios; as mesas de interesse; as várias reuniões dos setores organizados; as plenárias de eixo; a plenária final; o encerramento; e as atividades culturais nos intervalos para almoço e jantar.



1. Abertura Oficial

Mais de 4 mil pessoas estavam presentes no auditório principal do Centro de Convenções, para a abertura da Conae, quando dezenas de manifestantes da UnB, em greve, adentraram a plenária para reivindicar a palavra. Após negociações com os organizadores, foi-lhes garantido tempo para informar aos presentes os motivos da paralisação. Conflito? Segundo membros da Comissão Nacional Organizadora, esse momento foi um exercício dialético da educação. “Estávamos nos preparando para discutir todos os temas referentes à educação, do financiamento à qualidade, passando pela valorização dos profissionais, quando chegou um setor reivindicando algo do governo e querendo que isso fosse visto por delegados/as do país inteiro, ou seja, não é um conflito com a conferência, pois tanto o movimento grevista quanto ela estavam lutando na mesma direção. Na negociação que precedeu a fala das lideranças do movimento, isso ficou muito claro, quando disseram que não queriam atrapalhar a conferência, apenas informar aos/delegados/as o motivo da greve, o que foi feito, sem nenhum prejuízo para a conferência.”

A mesa de abertura foi composta pelo professor Francisco da Chagas Fernandes, coordenador geral da conferência, pelos ministros de Estado da Educação, da Cultura e dos Esportes, pelas senadoras Ideli Salvatti e Fátima Cleide Rodrigues da Silva, esta presidente da Comissão de Educação do Senado e representante do Senado na Comissão Organizadora, e pelos deputados federais Angelo Vanhoni, presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, e Carlos Augusto Abicalil, representante da Câmara na Comissão Organizadora Nacional.

Todas as falas da abertura, além de saudar os presentes, registraram a importância da Conferência Nacional da Educação, considerando-a momento histórico para a educação brasileira. O professor Chagas, em nome

da Comissão Organizadora Nacional, fez um balanço da conferência e de seu processo de construção em todas as etapas, ressaltando sempre a importância do envolvimento e da participação social nesse processo. O destaque foi para o fato de essa ter sido a primeira conferência de Estado da educação, envolvendo todas as instâncias do poder público (Executivo, Legislativo e Judiciário) de todas as esferas de governo (federal, estaduais, do Distrito Federal e municipais) e todos os segmentos da comunidade escolar e de gestão, bem como todos os setores organizados da sociedade civil, desde sua organização, que se expressaram na composição da Comissão Organizadora, como visto anteriormente.

Digna de atenção também foi a fala do Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, que, além de se congratular com a conferência, incentivou os participantes a serem ousados em suas proposições, o que foi percebido por muitos participantes e também pela Comissão Organizadora.



2. Falas

Todas as falas e saudações apresentaram balanços sobre os avanços na educação brasileira durante os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, além de expectativas e desejos em relação à Conferência e seus desdobramentos.

Francisco das Chagas Fernandes

Coordenador Geral da Comissão Organizadora Nacional da Conae

Eu quero cumprimentar a nossa Mesa, cumprimentando o ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, em nome de quem eu cumprimento os ministros que estão presentes nesta abertura. Quero cumprimentar o presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, deputado Vannahoni. Quero cumprimentar a senadora Fátima Cleide, presidente da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal. Quero cumprimentar a líder do governo no Congresso, senadora Ideli Salvatti. Quero cumprimentar todos os companheiros e companheiras que compõem a Comissão Organizadora da Conae, que já foram nominados e estão aqui conosco. Quero cumprimentar os parlamentares federais, estaduais e municipais. Esta conferência tem setores, como os deputados estaduais e vereadores, e tem a Comissão de Educação, da Câmara e do Senado, como delegados/as nesta conferência. Quero cumprimentar os segmentos dos pais/mães, estudantes, profissionais da educação e os/as gestores/as da educação brasileira, pública e privada.

Eu quero me dirigir a vocês em nome da Comissão Organizadora. Essa comissão debateu, discutiu e propôs que eu, como coordenador da Comissão, falasse em nome de todas as entidades que compõem a Comissão Organizadora da Conae.

No processo de construção da Conae, convivemos com a pluralidade social, política e cultural e conseguimos dialogar, apesar dos interesses próprios de cada segmento educacional e de cada setor. Buscamos a sabedoria de estabelecer os acordos necessários à realização deste momento histórico da educação brasileira. O clima que sinto hoje instalado me assegura que aqui continuaremos, na construção de novos pactos sociais, para avançar na consolidação da educação escolar nacional, um direito de todos os brasileiros e brasileiras.

Estou me referindo àqueles que representam as seguintes entidades: o Ministério da Educação, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara, o Conselho Nacional de Educação, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – Abruem, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Confenen, a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – Abruc, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Conif, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee, a Federação de Sindicatos e Trabalhadores de Universidades Brasileiras – Fasubra, o Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior – Proifes, o Sindicato Nacional dos Servidores Federais de Educação Básica e Profissional – Sinasefe, a União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – Ubes, a União Nacional dos Estudantes, a Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos – Confenapa, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricul-

tura – Contag, a Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados a Afrodescendentes, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Movimento “Todos pela Educação”, a Central Única dos Trabalhadores, a União Geral dos Trabalhadores, a Confederação Nacional da Indústria, a Confederação Nacional do Comércio, Bens, Serviços e Turismo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – Anfope, e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Também quero registrar que, com o clima de parceria que se instalou entre nós, essa Comissão que eu terminei de mencionar ampliou o número de entidades que estão participando da Conae. Mesmo não integrando a Comissão Organizadora, nós temos como parceiros ainda: a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae, o Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – Forumdir, o Centro de Estudos em Educação & Sociedade – CEDES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, o Ministério da Cultura, o Ponto de Cultura “Invenção Brasileira”, aqui de Brasília, o Ministério da Saúde, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco, e outros organismos internacionais, como OEI, PNUD, OIT, Unicef e Banco Mundial, Fundação Nacional do Índio – Funai, Associação Nacional dos Pós-Graduandos – ANPG, Confederação dos Sindicatos Municipais – Confetam, Comissão Pastoral da Terra, Sistema “S” – Senai, Senac, Sesi e Sesc, Instituto Nacional do Câncer, Conselho Federal de Psicologia, Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação, dentre outros.

Com certeza, se formos procurar, temos outras entidades que estão aqui presentes e eu não tive oportunidade de citar, mas que, às vezes, indiretamente, estão colaborando com esta conferência e participando das atividades.

Agradecemos aos nossos patrocinadores: o Banco do

Brasil, a Caixa Econômica Federal, a Casa da Moeda, a Petrobras e o Senai.

Quero agradecer às Comissões Estaduais, Municipais, Intermunicipais e do Distrito Federal, aos seus membros e coordenadores, que organizaram com sucesso as etapas precedentes da Conae. Às universidades e escolas técnicas federais, que participaram da cooperação técnica e financeira aos estados e municípios, à Secretaria Executiva do MEC, ao FNDE e à diretoria de Tecnologia da Informação – DTI, pelo trabalho conjunto que realizamos. Aos secretários de Educação que ofereceram suporte às etapas municipais e estaduais da Conae. Aos sindicatos de trabalhadores e demais entidades da sociedade civil, pela mobilização social que realizaram, apoio e participação na Conferência.

Excelentíssimo senhor ministro Fernando Haddad, caros colegas, delegados e delegadas, observadores e observadoras, palestrantes desta conferência,

Esta conferência resgata um dos marcos históricos dos movimentos em defesa da educação republicana no Brasil, que teve sua expressão maior no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Essa concepção republicana influenciou os grandes debates educacionais, sobretudo os congressos e as Conferências Brasileiras de Educação. Muitos de nós participamos das Conferências Brasileiras de Educação – CBEs, participamos dos Congressos Nacionais de Educação, organizados pela sociedade civil, além dos congressos e conferências organizados pelos segmentos, pelos setores da nossa educação.

A importância política desta e de outras conferências, para o país, guarda estreita relação, em suas origens, com a própria história de organização e de fortalecimento do Estado, do seu dever com uma educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade social para todos e todas.

Há uma relação entre este acontecimento e a própria história da institucionalização do Ministério da Edu-

cação, quando o presidente da República sancionou, em 1937, a Lei nº 378, reorganizando o Ministério da Educação e Saúde Pública e também instituindo, no mesmo ato, uma Conferência Nacional de Educação, assim definido em lei. Vou ler para vocês o que foi escrito naquele momento:

Art. 90. *Ficam instituídas a Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Saúde, destinadas a facilitar ao Governo Federal o conhecimento das atividades concernentes à educação e à saúde, realizadas em todo o País, e a orientá-lo na execução dos serviços locais de educação e de saúde, bem como na concessão do auxílio e da subvenção federais.*

Parágrafo único: A Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Saúde serão convocadas pelo Presidente da República, com intervalos máximos de dois anos, nelas tomando parte autoridades administrativas que representem o Ministério da Educação e Saúde e os governos estaduais, do Distrito Federal e Territórios.

Em novembro de 1941, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação e, na sequência, sob o formato de congressos ou conferências, muitas outras foram organizadas, umas pela sociedade civil e outras pelo poder público. Na década de 1980, foram realizadas as Conferências Brasileiras de Educação, a que já me referi, e os Congressos Nacionais de Educação – Coned.

Na atual década, a Câmara dos Deputados organizou a I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto e a Conferência Nacional de Educação e Cultura. A primeira fortaleceu a proposição do Plano Nacional de Educação e a segunda contribuiu com a avaliação e sua implementação.

Ao contrário da saúde, a educação teve a institucionalidade das Conferências Nacionais abandonada e o Ministério da Educação só agora, na atual gestão,

retomou a convocação e a realização de conferências desse porte. Esta conferência vai propor a institucionalização, em lei, da Conferência Nacional de Educação. Não temos dúvida sobre isso. Aliás, na minha opinião, ela vai propor algo que a gente já poderia até considerar como lei porque já tem uma lei lá atrás, que eu li para vocês, dizendo isso. E vai também dizer que essa conferência deverá fazer parte do Sistema Nacional Articulado de Educação.

A Conferência Nacional de Educação é um importante acontecimento na vida democrática do país e está marcada por antecedentes históricos da educação brasileira e pelo contexto social e político atual. Avançamos na consolidação do Estado Democrático de Direito e elegemos um governo democrático e popular, comprometido com a igualdade social.

A Conae emergiu como um espaço democrático da sociedade, que tem o apoio institucional do poder público, para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional. Ela está organizada para debater a educação escolar, da educação infantil à pós-graduação. Vem sendo realizada nos diferentes territórios e espaços institucionais, municípios, Distrito Federal e estados.

Portanto, instala-se hoje aqui a culminância de um processo de colaboração interfederativa e de ampla participação da sociedade civil. Aqui estão estudantes, pais/mães, profissionais da educação, gestores/as, agentes públicos e setores diversos da sociedade brasileira que trabalham com educação, direta ou indiretamente.

Percebemos aqui, em cada um, a certeza de que conquistamos a oportunidade de termos, em nossas mãos, a construção da educação, de conferir e de propor rumos para a educação nacional.

A Conae é parte desse novo momento da vida institucional brasileira, da vigência de uma Constituição

Federal que tornou o Brasil uma República Federativa, por cooperação, que eleva os estados, o Distrito Federal e os municípios à condição de entes autônomos e de interlocutores juridicamente reconhecidos na organização da educação nacional.

Coerente com este contexto político institucional e com a ampla participação da sociedade civil e de agentes públicos, o Ministério da Educação coordena esta conferência. Coordenou a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em 2006, e a Conferência Nacional de Educação Básica, em 2008, que deliberou pela realização da Conferência Nacional de Educação, definindo que esta seria precedida de conferências municipais, de conferências estaduais e do Distrito Federal. E ainda, em 2009, o Ministério da Educação realizou a Conferência Nacional de Educação Indígena.

Foram realizadas 1.891 conferências municipais ou intermunicipais, 27 conferências estaduais e do Distrito Federal e 336 conferências livres, nas escolas, nos bairros, nas universidades e nas entidades da sociedade civil, mobilizando em torno de 3 milhões de brasileiros e brasileiras. Esse gesto demonstra que a sociedade brasileira assumiu um diálogo fecundo e que já se tornaram suas, as Conferências Nacionais de Educação.

“Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação” foi o tema definido pela nossa Comissão Organizadora Nacional da Conae. Tornou-se inadiável, senhor ministro, pautar a questão da regulamentação dos dispositivos constitucionais que tratam do Pacto Federativo na questão da educação nacional: o da cooperação, no art. 23 da Constituição Federal, e o do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, art. 211 da Constituição. Esses dois artigos são chaves na cooperação e na colaboração da Federação para a educação brasileira. Mas é claro que ainda há outros artigos que têm a ver com esses dois.

Sabemos que mudanças estruturais, planejadas e de longo prazo, constituem grandes desafios. Enfrentamos 13 anos de luta política para aprovar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A luta continua para fortalecer a educação nacional no Estado Republicano e Democrático.

Não será surpresa para ninguém o acirramento de debates, bem posicionados, em relação à educação nacional: o papel do Estado na regulação da educação escolar, educação pública e educação privada, entre a educação presencial e a educação a distância, entre diferentes propostas e percentuais vinculados ao PIB para a educação, entre outros.

A institucionalização das políticas de desenvolvimento social e, em particular, de desenvolvimento da educação, inauguradas por este governo, é um dos conteúdos centrais do nosso debate nesta conferência. É notório o significativo avanço das políticas sociais do nosso governo, todas formuladas em cooperação, colaboração e corresponsabilidade entre os entes federais. Porém, ainda temos grandes desafios a superar. Podemos até citar alguns exemplos de avanços na educação brasileira e dos desafios que esta conferência, com certeza, vai discutir, refletir e apontar. Avançamos na estratégia do governo federal para garantir o direito à educação, com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Dentro do PDE, nós temos a expansão do ensino superior, a ampliação e redimensionamento da rede federal de educação profissional e tecnológica, a elaboração de Planos de Ações Articuladas – PAR, e, dentro do PAR, nós temos o redesenho do “Brasil Alfabetizado”, o exercício do direito à educação de grupos da diversidade, o programa “Mais Educação” e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, entre outros.

Mas temos um desafio: institucionalizar as conquistas do PDE e ampliá-lo, incluindo temas como o da diversidade, e incorporar ao novo PNE essa concepção de planejamento articulado, como uma estratégia do próximo Plano Nacional de Educação.

Em relação à organização da educação nacional, nós temos avanços, com a LDB, com o Plano Nacional de Educação, com o Conselho Nacional de Educação, trabalhando na perspectiva de um Conselho de Estado, no Brasil. Mas nós temos o desafio de fazer com que as diretrizes que vão compor o Plano Nacional de Educação contribuam para que o próximo PNE seja um plano do Estado brasileiro. De maneira que todo e qualquer governo que assuma o país deverá cumprir as metas, diretrizes e estratégias colocadas no PNE. Um outro desafio é a regulação do público e do privado, atualização da lei do CNE. É que a Lei nº 9.131 não dá conta daquilo que hoje o Conselho Nacional de Educação poderia ser para a educação brasileira. É por isso que nós estamos falando da atualização da lei do CNE. Além disso, da institucionalização do Fórum Nacional de Educação e, portanto, da Conferência Nacional de Educação.

Sobre o financiamento da educação, avançamos com o Fundeb, avançamos com o orçamento do MEC e avançamos porque derrubamos a DRU. Com certeza, foram a coragem do governo e a mobilização da sociedade que fizeram com que aqueles 20% que foram tirados da educação brasileira voltassem, e, como não é pouco, porque são 9 bilhões de reais, isso é importantíssimo para a educação brasileira. Então, avançamos em relação ao financiamento. Mas temos desafios ainda sobre o financiamento. Precisamos avançar em relação ao percentual do PIB e precisamos avançar em relação ao custo aluno-qualidade como percentual do PIB para a educação brasileira. Aqui, o governo federal, com a sociedade, já garantiu uma conquista forte na lei brasileira, que é o percentual de metas do PIB para o PNE na Constituição brasileira.

Em relação à valorização dos trabalhadores em educação, avançamos também significativamente quando criamos a lei do piso salarial nacional, a lei de normas e diretrizes da carreira dos profissionais de educação, a reestruturação da Capes, a implantação da OBA etc. Nos programas de formação inicial e continuada dos profissionais. Mas temos desafios. Implantar o piso

salarial é preciso se tornar uma realidade no país, e, com certeza, esta conferência debaterá com mais clareza como implantar o piso salarial no Brasil. Temos que avançar no Plano de Carreira e Saúde do Educador etc., tentando avançar cada vez mais na formação inicial e continuada.

Senhoras e senhores, delegados e delegadas, observadores, senhor Ministro,

Nós estamos construindo, nesta conferência, as bases do Sistema Nacional Articulado de Educação e as diretrizes do PNE. A retomada das lutas históricas por reformas educativas, estruturais e de Estado, que consolidam efetivamente a educação nacional, em sua dimensão cooperativa, colaborativa, democrática e de qualidade social, para todos e todas, está em marcha. O sonho de famosos educadores, que dedicaram as suas vidas à educação, a exemplo do nosso querido Paulo Freire e do nosso inesquecível Anísio Teixeira, se instalou entre nós. Como disse Anísio Teixeira em seu livro, “educação não é privilégio. Toda a nossa educação se conservou seletiva e elitista. A expansão educacional brasileira participa desse vício, quase diria congênito” (...) “Indicamos, entretanto, o que nos parece deveria ser a nova política educacional do Brasil e, a fim de promovê-la, um sistema de administração em que se casem as vantagens da descentralização e a autonomia, com a integração e a unidade dos três poderes – Federal, Municipal e Estadual do Brasil”.

Portanto, desejo a todos e a todas uma ótima conferência para nós todos. Muito obrigado.

Deputado Angelo Vanhoni

Presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados

Ao saudar o ministro Fernando Haddad e o ministro Juca Ferreira, saúdo todos os membros desta Mesa. Saúdo também os estudantes da UNE e os estudantes da União Brasileira de Estudantes Secundaristas, aqui presentes. Saúdo os professores, mestres, trabalhadores em educação, os deputados e os gestores públicos aqui presentes.

É uma emoção falar num ato como este. Seria já uma emoção se fosse apenas uma Conferência Nacional de Trabalhadores na Área da Educação. Seria uma grande responsabilidade e uma grande emoção se fosse só por isso. Mas é muito mais do que isso. Este dia de hoje, e os próximos quatro dias, no meu entendimento, e acredito que no entendimento também dos deputados que participam da Comissão de Educação e Cultura na Câmara, estes dias são muito importantes para o nosso país. Eu não me lembro, nos últimos anos, de ter ouvido falar, de ter recebido notícias, de um evento com a importância que tem este hoje. A gente fica no dia a dia da vida e vamos recordando esse dia a dia pelo nosso conhecimento e pela nossa razão. A gente não consegue trazer a dimensão do conjunto do que está acontecendo. É um esforço intelectual muito grande. Muitas vezes, é um esforço intelectual coletivo para a gente perceber o que está acontecendo no conjunto. Cada um de nós pega um pedaço do real. Mas, hoje, aqui, nos próximos quatro dias, nós estamos dando uma demonstração de conjunto do que está acontecendo para o Brasil.

A Conae tem uma pauta que é “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação” defendendo que o Estado brasileiro tenha uma política para a educação como Estado. Eu diria que a impressão que eu tenho é que essa mudança na sociedade brasileira, a percepção de que a educação é o grande instrumento de desenvolvimento do país, não é mais a exporta-

ção, não é mais o plantio de soja, não é mais o maior rebanho de gado; a percepção de que a educação é o grande instrumento de desenvolvimento do país está se dando de uma maneira cada vez mais clara e transparente para o conjunto da sociedade. E não só para o conjunto da sociedade. A classe política brasileira está amadurecendo e está também entendendo a importância do momento histórico do Brasil.

O Chagas fez uma referência às mudanças que nós fizemos na Constituição e às leis que nós aprovamos no Congresso Nacional. É preciso realçar que foi do setor progressista da sociedade que emanaram essas leis. Mas também é preciso realçar que essas leis foram aprovadas por unanimidade. O Fundeb foi fruto de debate, mas, no momento certo, no momento histórico, as diferenças partidárias não prevaleceram. Prevaleceu o entendimento de que a educação infantil deveria ser amparada pelo Estado brasileiro. Prevaleceu o entendimento de que a educação de jovens e adultos, a meta de acabar com o analfabetismo no nosso país, os graves problemas que nós temos que enfrentar, e estamos enfrentando, no ensino médio, deveriam constar do Fundeb. O Fundeb já foi a primeira grande lei, nesses últimos quatro ou oito anos do governo Lula, que demonstra que, a partir de agora, o Estado brasileiro está marcado pelas necessidades e pelos direitos da maioria do povo brasileiro. O Fundeb é um grande fundo para organizar as finanças, em todo o território nacional, para amparar as políticas dos estados, dos municípios e da União e para fazer algo que nós precisamos fazer no Brasil, que é a distribuição do conhecimento de maneira igual para todos os brasileiros.

O orgulho de ser brasileiro, neste momento, não termina aí. Olha que nós achávamos que seria muito difícil conquistar isso! A deputada Fátima Bezerra, que está aqui e que foi a relatora do projeto, com outros companheiros, que durante anos militaram para conquistar o piso salarial, como o Carlos Abicalil, a Maria

do Rosário, o Paulo Rubem, diversos deputados do Congresso Nacional – nós achávamos que tínhamos dificuldade. O ministro Haddad tem dito com muita clareza, para todos nós, que a educação no nosso país vai dar um salto de qualidade, de uma maneira fundamental, se nós enfrentarmos o maior dos problemas – a valorização que a sociedade tem que fazer em relação à nossa profissão. A instituição do piso salarial, a votação no Congresso Nacional e no Senado Federal para que o piso salarial dos professores pudesse significar um grande instrumento para a valorização do magistério em todo o território nacional, quando mais de 50% dos professores não ganham o piso, nós sabemos da importância que esta lei tem para que a gente possa estruturar uma política de Estado para a educação no nosso país.

Então, para nós, este momento é de grande importância. Esta conferência vai exalar o perfume, doce, alegre, de futuro que o povo brasileiro vai ter, nos próximos dez anos, no processo educacional no nosso país. As diretrizes, as metas, sejam as metas quantitativas, de universalização de acesso, sejam as metas do ponto de vista financeiro, para que o Estado cumpra aquilo que ficar elencado como fruto deste trabalho da Conae e aquilo que for aprovado lá no Congresso Nacional. Nós sabemos que, sem a meta financeira, as nossas propostas ficam apenas como um referencial conceitual. Não! Nós já evoluímos, nós já estamos maduros, nós já trilhamos 30 anos de luta. Agora, além do referencial conceitual, nós queremos a viabilidade de concretizar aquilo que nós estamos pensando, nos dias que vão vir pela frente.

Além dessas duas metas, tem uma que eu acho que é a de maior importância. Ou eu destacaria como tão importante quanto essas. É a meta da qualidade de ensino no nosso país. O ministro Haddad esteve recentemente na Comissão de Educação e falou sobre essas três metas, esses três vetores que devem nortear a discussão nesses dias. O governo consegue, a

partir de agora, quase como um oráculo, quase como um computador, perceber que, no interior do meu estado, do Paraná, através da prova de português e de matemática, que é realizada anualmente, que nós estamos com problemas de aprendizagem, e que as possibilidades desses problemas de aprendizagem são diversas, desde a distância do aluno, o pagamento dos professores não condizente, falta de estrutura, enfim, são vários os fatores. A possibilidade que nós temos, enquanto Brasil, enquanto Estado brasileiro, de poder analisar escola por escola do nosso país e poder aferir se nós estamos tendo, minimamente, proficiência em ministrar o conhecimento da matemática e do português para as nossas crianças, e mais do que isso, quando o Ministério elenca todo um conjunto de normas, todo um conjunto de procedimentos, todo um conjunto programático, que é o Plano de Desenvolvimento da Educação, que vai desde o transporte escolar, passa pelo livro didático, passa por inúmeros programas para que a gente possa atacar esse problema, eu não tenho dúvida de que o Brasil hoje já se comporta como um Estado de Direito, com a educação sendo a sua principal ferramenta para a emancipação dos brasileiros e das brasileiras.

Eu quero deixar, de público, o meu entusiasmo e alegria de poder pertencer a um partido e a um governo que vem fazendo o que este governo vem fazendo pela educação no nosso país. Agora, fruto do trabalho dos deputados que dão sustentação ao governo, e também dos deputados que fazem oposição ao governo, há a extensão da obrigatoriedade do ensino da etapa fundamental para o percurso de 4 a 17 anos de idade, juntamente com a modificação da PEC, que não permitia que fosse retirado mais que 20% da pasta da educação. Está aqui a senadora Ideli Salvatti, que entrou com essa PEC em 2003. Juntamente com essa PEC, que traz um futuro para nós na educação, e isso é política de Estado, nós aprovamos a inclusão do Plano Nacional e a obrigatoriedade do ensino fundamental

dos 4 aos 17 anos de idade, no texto constitucional. Então, ministro, nós brasileiros estamos com uma alegria sem fim porque o nosso país entrou num ciclo de crescimento econômico, com média de 5% a 6% ao ano. Nós tivemos uma descoberta fantástica no Brasil, que é uma reserva magnífica de petróleo, que pode mudar a nossa história, porque a riqueza é enorme. Nós somos autossuficientes em petróleo hoje. Nós temos 14 bilhões de barris de petróleo em reservas. Nós descobrimos mais uma reserva e podemos chegar a 80 bilhões de barris de petróleo. Isso significa que, quando as plataformas estiverem jorrando o petróleo e nós estivermos vendendo o petróleo para o resto do mundo, fruto do nosso conhecimento, da pesquisa que a Petrobras fez, com o conhecimento dos professores que ensinam nas escolas brasileiras, no ensino infantil, no ensino fundamental, na formação dos nossos engenheiros – esse conhecimento é fruto da nossa inteligência e esse recurso pode alterar o panorama social do nosso país. O presidente Lula não teve dúvidas, não titubeou, quando enviou o projeto do pré-sal, que nós estamos votando no Congresso Nacional, afirmando, categoricamente, que as futuras gerações do nosso país vão poder ter acesso a essa riqueza. Ela não será diluída no tempo do presente, como acontece em alguns países. No Fundo do Pré-Sal estão inclusos a educação, a saúde, a ciência e tecnologia, o meio ambiente e a cultura, pelo trabalho abnegado que o ministro Juca Ferreira vem fazendo à frente dessa pasta.

Aqui me permitam fazer um breve parêntese. Não há como a gente entender o processo de formação do nosso povo se nós não fizermos uma transversalidade entre a educação e a cultura. O Ministério da Cultura é um ministério recente. Ainda não temos um conjunto de leis como a educação, a saúde e a assistência social têm. A elite que governou o nosso país, que construiu uma universidade de ensino superior apenas para a elite, deixando a maioria dos brasileiros aliados da formação superior, a elite que governou o nosso país cunhou, ideologicamente, uma visão em

relação à importância da cultura, como se a cultura fosse algo que não interessasse aos trabalhadores, como se a formação do nosso povo, pelo teatro, pela dança, pela música, pelo cinema, fosse um atributo apenas acessível à elite, como se fosse um deleite do espírito, num momento único de lazer. E nós queremos cultura para todo o povo brasileiro.

Por isso, a transversalidade da cultura e da educação, seja no ensino infantil, seja na meta que nós vamos tirar para a educação integral aqui; é fundamental que a gente abra uma discussão proveitosa para a formação do nosso povo.

Deixo a vocês a convicção de que, nos próximos anos, em especial este ano, em que o debate sobre o Plano Nacional vai acontecer, que vai nos dizer como o Brasil vai ser nos próximos dez anos – porque as metas e as diretrizes, vocês vão discutir nesses próximos quatro dias –, o projeto que o Poder Executivo vai mandar para a Câmara dos Deputados vai se nutrir, de forma visceral, dessa discussão feita pela sociedade civil.

É este o compromisso de um governo democrático popular na condução do ministro Fernando Haddad na pasta da educação. Não tenho dúvidas que nós vamos aprovar o melhor Plano de Educação e Cultura do nosso país. E, daqui a dez anos, quando nós nos reunirmos de novo, para fazer o diagnóstico das metas alcançadas, do Brasil que nós teremos, nós vamos estar passando um momento, como há cem anos, quando em 1922 o Brasil passou por um momento de transformação histórica e construiu uma perspectiva de futuro, na cultura e na educação, simbolizado pela Semana de Arte Moderna de 1922. A nova Semana de Arte Moderna não vai ser em 2022, vai ser em 2021, quando a gente fizer o diagnóstico do Plano Nacional de Cultura, que nós vamos aprovar este ano.

Boa conferência! Bons trabalhos!

Senadora Fátima Cleide

Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado

Boa noite a todos e a todas. Quero saudar a nossa Mesa, o nosso querido ministro da Educação, Fernando Haddad. Quero saudar o nosso querido ministro Samuel Pinheiro Guimarães, da Secretaria de Assuntos Estratégicos, e dizer que considero extremamente oportuna a presença do secretário de Assuntos Estratégicos, da Presidência da República, nesta que é a maior conferência já realizada no Brasil, porque considero também que não há desenvolvimento econômico e social se nós não considerarmos a educação emancipatória e libertária como um assunto estratégico para o nosso país. Quero cumprimentar o nosso querido ministro Juca Ferreira e já parabenizá-lo pela brilhante Conferência Nacional de Cultura, realizada recentemente. Quero cumprimentar a minha companheira de Senado, Ideli Salvatti, líder no Congresso Nacional. Quero cumprimentar meu companheiro, Deputado Vanhoni, presidente da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. E, muito carinhosamente, cumprimentar o nosso companheiro, professor Francisco das Chagas Fernandes, coordenador da Conferência Nacional de Educação.

Quero dizer que, hoje, o Chagas deu um feliz exemplo de quem, por dentro do governo, aperfeiçoou a coragem de dialogar e de resolver conflitos, mediando todos aqueles que aparecem para, daí, extrair um bom consenso para todos.

Quero cumprimentar toda a Comissão Organizadora da Conae, em nome de uma pessoa que para mim é extremamente querida, e acredito que, pelo menos, de 99% deste plenário, que é o deputado Carlos Abicalil.

Para fazer justiça, me sinto muita honrada por falar nesta abertura, como presidente da Comissão de

Educação do Senado Federal, mas falo aqui também como alguém que teve a felicidade de participar da Comissão Organizadora desta conferência, de ser trabalhadora em educação e, como trabalhadora em educação, me orgulho de ser funcionária de escola e também delegada desta conferência. Quero homenagear aqui todos os servidores do Ministério da Educação, principalmente da Secretaria Executiva Adjunta, que foram valentes e corajosos – uma equipe diminuta, mas que nunca se dobrou às dificuldades para realizar esta conferência –, em nome da servidora Andréa.

Como já falei, é uma grande honra representar a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, na Conferência Nacional de Educação. Sou trabalhadora em educação e estou senadora.

Ainda na minha infância, em Rondônia, quando o mundo se descortinava na sala de aula, comecei a ter noção da dimensão exata deste imenso país chamado Brasil. Na minha vida profissional, conheci a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, o seu cotidiano na escola, o chão da escola, o dia a dia. Percebi que tínhamos muitas lutas pela frente. Como militante da educação, conheci companheiros e companheiras de todas as regiões do Brasil, que conosco compartilhavam suas experiências e esperanças.

Falo da minha história pessoal porque tenho certeza que a riqueza da história de vida que cada um traz até aqui faz com que nós tenhamos um rico mosaico étnico e cultural, que desenha o nosso país: povos indígenas, povos ribeirinhos, povos da floresta, quilombolas, LBGTs, pescadores, populações das periferias, populações urbanas, todos e todas, homens e mulheres que constroem, com muita luta, este imenso país.

Uma conferência das dimensões da nossa é necessariamente um marco na história da educação em nosso país. Não é um evento sem história. Muitos encontros, debates, conferências e congressos, ao longo

dos anos, foram preparando a nossa comunidade, a comunidade da educação, para este momento. É um momento em que estamos, todos e todas, frente a frente, para celebrarmos a diversidade, buscando superar todas as diferenças, na construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação.

Os últimos oito anos demarcam uma mudança significativa de rumos na educação brasileira. Eu quero aqui homenagear o grande homem, que por não ter tido acesso à educação formal, e principalmente à universidade, como muitos brasileiros e brasileiras, se tornou o maior líder deste país e o maior presidente deste país, Luiz Inácio Lula da Silva.

Uma sinergia construída entre o governo federal, o Poder Legislativo e os movimentos sociais culminou em avanços, de há muito tempo esperados pela nossa sociedade: a transformação do Fundef em Fundeb, o fim da lei que impedia a expansão da rede federal de educação tecnológica, a extensão da obrigatoriedade do ensino da etapa fundamental para o percurso de 4 a 17 anos de idade, incluindo a pré-escola e o ensino médio, a profissionalização dos funcionários de escola, o piso salarial nacional do magistério e o fim da DRU na educação, graças à coragem, à inteligência e a toda a habilidade política da nossa companheira Ideli Salvatti. Essas são algumas das medidas que passaram pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal e geraram grandes debates até a sua aprovação.

As demandas que buscamos atender para atingir os princípios e objetivos que preconizamos, as novas demandas que se apresentam e as metas que deveremos definir no novo Plano Nacional de Educação estão necessariamente condicionadas à definição de um percentual vinculado ao Produto Interno Bruto, capaz de financiá-las. O Senado Federal reverbera os debates da sociedade sobre educação e sobre todos os temas que se colocam no dia a dia de nossas vidas.

Alguns de nossos parlamentares são oriundos desse

movimento da sociedade em defesa da educação. Aqui presentes, eu gostaria de citar a minha companheira Ideli Salvatti, o companheiro Carlos Augusto Abicalil, deputado Paulo Rubem, deputado Vanhoni, deputada Fátima Bezerra, deputada Marinha Raupp e senador Valdir Raupp. Todos são compromissados com o desenvolvimento da educação e compartilham da importância estratégica deste tema para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental do nosso país. Exemplo desse compromisso é a nossa presença neste momento. Fazemos do Senado Federal um instrumento para a defesa da educação brasileira. Como já disse, somos filhos e filhas de um processo histórico. Esta conferência é o momento de realização dos debates e propostas que deverão se transformar em ações de políticas públicas. O momento em que a construção coletiva, com a participação de milhares de brasileiros e brasileiras, apresentará um produto que será referência para as políticas públicas em educação. A construção do Sistema Nacional Articulado em Educação deverá ser fruto do esforço dos atores sociais aqui reunidos, e a elaboração do Plano Nacional de Educação, de suas diretrizes e estratégias de ação, deverá ser a referência para o debate sobre o mesmo no Congresso Nacional.

Não podemos esquecer a luta de todos e todas, em alguns casos, doando a própria vida, pela conquista da democracia, que nos permite este momento. Aqui manifesto a minha solidariedade a todos os trabalhadores e trabalhadoras que neste momento se encontram em greve pelo nosso país afora – aqui em Brasília, em São Paulo, em Rondônia – e tantos outros que neste momento brigam, lutam prioritariamente pelo respeito à sua profissão.

Tenho fé na democracia, tenho fé na sabedoria da construção coletiva, por isso, trago a certeza de que teremos êxito na nossa caminhada e, nesses cinco dias, avançaremos mais do que nos últimos 500 anos. Boa Conferência Nacional de Educação para todos e para todas! Muito obrigada.

Fernando Haddad

Ministro de Estado da Educação

Senhores delegados, senhoras delegadas. É uma satisfação recebê-los em Brasília para esta que é a maior Conferência Nacional de Educação da história do nosso país. Bem-vindos a todos. Sintam-se em casa.

Eu gostaria de cumprimentar o ministro Juca Ferreira, o ministro Samuel Pinheiro Guimarães, o ministro interino Antonio Roberto Lambertucci, representando aqui o nosso querido ministro Dulci, a senadora Fátima Cleide, Ideli Salvatti, Valdir Raupp, deputados Angelo Vanhoni, Carlos Augusto Abicalil, Fátima Bezerra, Marinha Raupp, Paulo Rubem, Pedro Wilson e Wilson Picler.

Gostaria de cumprimentar toda a Comissão Organizadora, a quem nós devemos esta conferência, na pessoa do meu companheiro Francisco das Chagas Fernandes. Queria cumprimentar também os secretários do Ministério da Educação, os presidentes de Autarquia, da Capes, do FNDE e do Inep.

Gostaria de cumprimentar os estudantes, pais e trabalhadores da educação, sobretudo os professores aqui presentes.

Antes de mais nada, eu gostaria de fazer um brevíssimo balanço da nossa atuação no Ministério da Educação. Digo brevíssimo porque o mais importante aqui é apontar as perspectivas da educação brasileira para a próxima década. Os senhores e senhoras têm grande responsabilidade sobre os ombros, que é definir as diretrizes do futuro Plano Nacional de Educação, que é de vigência decenal, e estabelecer os parâmetros em que nós vamos nos mover para atingir os nossos objetivos.

Eu considero justa a reivindicação dos educadores

brasileiros quando dizem, com propriedade, que é muito difícil atingir metas de qualidade sem o oferecimento dos meios necessários para que essas metas sejam obtidas. Portanto, quando os educadores brasileiros falam de financiamento, em primeiro lugar, fazem referência a um eixo estratégico do desenvolvimento da educação, sem o que não é possível fazer mais e melhor do que nós estamos fazendo.

Sobre isso, eu gostaria de dizer que eu sinto orgulho de ter servido ao governo do presidente Lula. Sinto orgulho por várias razões e falo apenas de financiamento. O presidente Lula, nos seus oito anos de governo, triplicou o orçamento do MEC. Descontada a inflação, nós duplicamos os valores em termos reais. Isso foi possível graças a duas providências, sem o que não seria possível atingir o novo patamar de financiamento. A primeira foi a aprovação da emenda constitucional que criou o Fundeb. A emenda constitucional que criou o Fundeb multiplicou, em termos nominais, em 17 vezes o que a União aporta para os fundos estaduais. Em 2002, essa complementação foi de 431 milhões de reais. Este ano, ela será de 7,6 bilhões de reais. São quase 20 vezes o que se investiu em 2002. Isso permite resolver um dos mais dramáticos problemas da educação brasileira. Em 2002, um estudante do Maranhão recebia metade do que o estudante do Paraná recebia, para a sua educação, por meio do antigo Fundef. Este ano, um estudante do Maranhão vai receber, em termos de investimento, 90% do que vai receber um estudante do Paraná. Isso significa dizer que o avanço foi extremamente importante, mas significa também dizer que nós ainda temos espaço para melhorar esse indicador e fazer com que o brasileiro, não importa o local de nascimento, tenha a mesma atenção do poder público, seja no interior do Piauí, no interior do Maranhão ou nas cidades mais ricas do país. O investimento não pode ser correlacionado ao local de nascimento, mas ao direito subjetivo à educação de qualidade.

O Fundeb também tem a sua importância porque é

ele que viabiliza o piso nacional do magistério. Sem o Fundeb, seria impossível as prefeituras mais modestas deste país honrarem o piso nacional, que, ainda que aprovado, está aquém das necessidades do professor brasileiro. O Fundeb, ao equalizar as oportunidades educacionais, permite aos municípios mais pobres pagar aquele mínimo fixado em lei. Mas nós também temos que dizer, nesta conferência, com todas as letras: se há espaço para avançar no que diz respeito ao investimento por aluno, do ponto de vista regional, também nós teremos que avançar no que diz respeito ao piso nacional do magistério, pelo menos, em dois sentidos. Em primeiro lugar, reconhecer que só o piso não atende às necessidades da categoria. Nós temos que aprovar, no Congresso Nacional, as Diretrizes Nacionais de Carreira. Em segundo lugar, o Plano Nacional de Educação. Por que não fixar uma meta de aumento real para o piso nacional do magistério? Por que as metas só fazem recair sobre os professores mais responsabilidade, mas o poder público não se compromete com mais valorização, com mais atendimento? Quando o presidente Lula tomou posse, a distância que separava um docente de um não docente era de 86% a favor do não docente. O trabalhador não docente ganhava, em média, 86% a mais do que um docente. Esse número, até 2008, que é o último dado disponível, caiu para 51%. Não seria o caso de zerar essa diferença e dizer, de uma vez por todas, para a juventude: “Venha ser professor! A sua vocação está assegurada!”. Não é um gesto simbólico que o país pode assumir perante a nação, dizer que o professor não vai ganhar menos do que os demais profissionais de nível superior. Por que não incluir essa meta no futuro Plano Nacional de Educação?

Nós fomos mais longe. Vocês se lembram do argumento que foi utilizado para vetar o dispositivo do PNE que fixava o investimento mínimo como proporção do PIB em educação? O argumento era que o dispositivo do PNE afrontaria a Lei de Responsabilidade Fiscal. Isso nos amarrava por muitos anos. E por quê? Porque nós não podíamos sequer sugerir a derrubada do veto pelo Congresso Nacional porque a inconstitucionalidade

do dispositivo poderia ser arguida. O que é que nós fizemos quando derrotamos a DRU da educação pela Emenda 59, quando ampliamos a obrigatoriedade da matrícula dos 4 aos 17 anos pela mesma Emenda 59? Nós colocamos um dispositivo dizendo que o Plano Nacional de Educação tem que fazer constar uma meta de investimento público como proporção do PIB em educação. Ou seja, aquilo que era contrário à Lei de Responsabilidade Fiscal agora é dever do legislador. O Congresso Nacional, obrigatoriamente, terá que fixar uma meta de investimento público em educação e o presidente da República não poderá vetar. Essa é a grande diferença do próximo PNE.

Em relação à formação dos professores, também temos alguns desafios, mas temos uma plataforma de lançamento. Nós alteramos a lei da Capes e multiplicamos por quatro vezes o orçamento da Capes, para que a Capes assumisse a responsabilidade pela formação dos professores, valendo-se das licenciaturas presenciais e à distância, sobretudo das universidades públicas, mas também com o apoio das comunitárias, onde não há universidades públicas em número suficiente para atender todo o magistério. Hoje, o professor em serviço tem à sua disposição uma vaga em universidade pública, seja para fazer a sua primeira licenciatura, seja para fazer a sua segunda licenciatura. E mais, o professor que estudar em uma instituição particular pode obter financiamento estudantil de 100% e quitar automaticamente este financiamento, depois de formado, bastando exercer a profissão por cem meses, porque, a cada mês, ele quita 1% da dívida consolidada. Isso significa, na prática, que nós estamos tornando a política de formação inicial dos professores, e continuada, uma política de Estado. O Estado está assumindo 100% do financiamento de formação de professores no país, independentemente da instituição em que o professor queira estudar. Isso é um gesto inédito na direção do magistério. Você sinalizar, para aquele que quer ser professor, que ele terá um piso nacional, que ele terá diretriz de carreira e que não pagará pela sua formação,

podendo, inclusive, receber uma bolsa de iniciação à docência, enquanto faz a sua licenciatura, é um gesto que muda para melhor a convocação que é feita à juventude para voltar a pensar na carreira de professor. Nós temos um grande caminho pela frente para que os professores sejam formados em número e com a qualidade necessária para um salto na qualidade da educação brasileira.

Em relação à avaliação, eu penso que o Brasil dá uma demonstração ao mundo de que é possível avaliar, não para criar um sistema de premiação e punição, mas para garantir um direito; avaliar para garantir um direito dos pais, para garantir um direito dos estudantes, para garantir um direito dos professores, dos trabalhadores em educação; e para comprometer a classe política com metas de qualidade. O nosso Plano Nacional de Educação, esse que está por ser forjado, não pode mais se fixar, como o plano em vigor, em metas meramente quantitativas. As metas quantitativas são muito importantes porque se referem ao atendimento. Nós temos que atender. Agora, a Constituição estabelece mais compromisso do poder público com o atendimento. Mas não basta atender. É preciso atender bem. É preciso fixar também metas qualitativas para a educação. É preciso ir além das metas quantitativas e qualitativas. É preciso fixar os meios de atendimento dessas metas. Se nós não dispusermos dos recursos necessários, nós vamos lamentar chegar a 2020 com algumas metas parcialmente cumpridas. Meios e fins precisam andar juntos no novo Plano Nacional de Educação, e quantidade e qualidade precisam andar juntas no novo Plano Nacional de Educação. E isso não pode dizer respeito só ao direito dos estudantes. É preciso fazer referência também ao direito dos professores, dos trabalhadores em educação, ou seja, o direito é da comunidade escolar. É um direito que envolve desde o investimento em infraestrutura, que é absolutamente imprescindível para garantir a qualidade do serviço prestado, mas também a questão da valorização dos trabalhadores, do respeito da comunidade escolar para com

os educadores. É preciso abraçar essa causa na sua integralidade. Talvez um dos méritos da política educacional em vigor, que pode e deve ser aprofundado, seja a questão de tomar a educação a partir de uma visão de conjunto, sem as velhas antinomias que se verificavam nos discursos oficiais. Havia aquela antinomia: “Eu vou relegar a educação superior a um segundo plano; eu vou me fixar no ensino fundamental”. Outros diziam: “Vou relegar o ensino fundamental ao segundo plano; vou me fixar na educação infantil”. Eu penso que o país está maduro para repudiar essas antinomias, que são falsas, e estabelecer que, se nós quisermos levar a educação a sério, é da creche até à pós-graduação. Não dá para pular etapas. Não é possível pular etapas. Nós sabemos que a boa condução do ensino fundamental depende da educação infantil. E hoje não somos nós os educadores que dizemos isso, são os economistas da educação, são os neurocientistas, os psicólogos; várias áreas do conhecimento que atuam em educação chegaram à conclusão de que os educadores chegaram há mais de cem anos: sem educação infantil não há como avançar no ensino fundamental; não há como reduzir as taxas de repetência se nós não acolhermos as crianças das famílias mais pobres deste país precocemente. Temos que dar a essas famílias, e a essas crianças, os estímulos necessários para o desenvolvimento emocional, cognitivo, intelectual, afetivo. Não basta acolher a criança aos 7 anos de idade e esperar que essa criança tenha um desempenho extraordinário, sobretudo quando ela vem de camadas muito pobres da população. Então, nós precisamos reiterar metas e reforçar o compromisso com a educação infantil.

Da mesma maneira, como pensar em educação superior e ensino fundamental, sem esse elo, extremamente importante, que é o ensino médio? Como relegar o ensino médio a um plano secundário quando nós sabemos que o ensino médio é aquela etapa da educação básica que começa a permitir a diversificação e a ampliação dos horizontes da nossa juventude? Vejam o que foi feito para melhorar as condições do ensino médio nos últimos anos. O ensino médio não contava com livros didáticos até 2005; não contava

com transporte escolar até 2005; não contava com alimentação escolar até 2009. Mas nós queríamos que os jovens do ensino médio da escola pública arrasassem no Enem, tivessem um excelente desempenho. Com que energia? Com que força? Esses alunos e esses professores do ensino médio operavam um milagre, sem nada à disposição. Às vezes, estados ricos da Federação ofereciam o ensino médio em escolas de ensino fundamental, e até hoje é assim, porque não dispõem de infraestrutura e equipamentos adequados para atender o jovem do ensino médio. São jovens robustos que não cabem em carteiras do ensino fundamental. Como exigir de professores e jovens, nessas condições, um desempenho superior ao que é verificado hoje em dia, sem oferecer formação inicial e continuada aos professores, sem oferecer instalações adequadas para a juventude? Isso vai começando a mudar a partir da universalização do atendimento à educação básica.

Vejam que nós tomamos o cuidado, nessa mesma Emenda Constitucional 59, de tornar norma constitucional a ampliação desses benefícios para toda a educação básica e não restringi-las ao ensino fundamental, como rezava a Constituição. Agora, se alguém quiser retirar o livro didático do ensino médio vai ter que mudar a Constituição, porque é norma constitucional atender da creche ao ensino médio, incluindo educação de jovens e adultos, que ficou de fora do Fundef, que ficou de fora da merenda, que ficou de fora do transporte, como se nós não tivéssemos uma dívida com os jovens e adultos deste país que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria! Como se nós pudéssemos apagar essa dívida pelo texto legal! Hoje, nós estamos incorporando esses direitos à Constituição e traduzindo esses direitos, no plano infraconstitucional, em leis, programas e ações concretos e institucionalizados, para que não haja solução de continuidade.

Ainda em relação ao ensino médio, nós tivemos que revogar uma lei que proibia a expansão da rede federal de ensino médio, para dar conta da expansão que está em curso, e que vai atender a todas as mesorregi-

ões do país. Nós chegamos a esse requinte de proibir, por lei, a expansão da rede federal de ensino médio e hoje estão aí os nossos institutos federais, oferecendo o Proeja, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e até a pós-graduação, em mais de 300 cidades do país. Isso porque foi revogada uma lei e o presidente Lula abraçou a causa da educação profissional, com a expansão da rede federal, com o apoio à reestruturação das redes estaduais pelo “Brasil Profissionalizado”, e com algo que eu espero que essa conferência volte a tocar, porque eu penso que também esse segmento tem que ser incorporado ao Plano Nacional de Educação, como não foi no plano em vigor, que é incorporar os nossos companheiros do Sistema “S” ao atendimento à juventude que está no ensino médio. A reforma do Sistema “S”, no primeiro ano de 2009, já beneficiou quase 300 mil jovens. E se nós aprofundarmos essa agenda, com o Sesi, Sesc, Senai e Senac, nós poderemos avançar muito mais e garantir, àquele jovem que não chega à universidade, uma educação profissional de qualidade durante o ensino médio, como os jovens dos países desenvolvidos têm direito. Ou seja, ter direito a uma profissão de nível médio, ou de nível superior, tem que ser uma das metas claras do Plano Nacional de Educação. E a meta tem que ser de 100%. Como é que você vai negar a um brasileiro o direito a uma profissão? Quanto tempo isso vai levar é outra questão. Mas nós precisamos garantir, àqueles que concluem o ensino fundamental, a ampliação do seu horizonte profissional por meio da educação.

Na educação superior, nós tivemos alguns avanços muito importantes, com a ampliação e democratização do acesso. A expansão das federais é um fato hoje no país. São mais de 100 cidades recebendo polos universitários presenciais, sedes universitárias; são mais de 500 polos da Universidade Aberta do Brasil; são mais de 200 polos dos institutos federais; é o ProUni que está em 700 cidades. Nós temos que fazer uma conta de que todo o esforço necessário para a ampliação e democratização do acesso à educação superior tem que ser feito. Inclusive, agora, com o novo Fies. Também temos que usar o Fies. Nós baixamos de 9%

para 3,4% o juro ao ano, vamos mudar totalmente as condições de financiamento, até o dia em que nós pudermos oferecer educação pública de qualidade para todos. Mas nós não podemos fazer disso um pretexto para não colocar todos os expedientes disponíveis a favor da inclusão e da democratização do acesso.

Muitas vezes, medidas são consideradas impopulares. Algumas são populares. Mas nós nunca conduzimos a nossa agenda no Ministério da Educação com olho na popularidade, na opinião pública, no senso comum. Nós levamos a frente o Plano de Desenvolvimento da Educação porque nós tínhamos metas a cumprir, porque nós tínhamos um compromisso com a sociedade e, sobretudo, porque não nos foram negados os recursos necessários para ampliar, tanto quanto as nossas pernas permitiam, esses programas todos que estão em curso. Nós já conveníamos a construção de 1.721 creches e pré-escolas no país. O Proinfância nem sequer existia antes do PDE. Por quê? Porque, apesar de já termos duplicado o acesso à creche e termos chegado a mais de 80% de atendimento de 4 a 6 anos, nós sabemos que nós temos um compromisso até 2016, agora pela letra constitucional, de não deixar nenhuma criança fora da escola, a partir dos 4 anos. Apesar de termos duplicado – e provavelmente vamos chegar a 21% ou 22% de atendimento na creche, o que já é um patamar de países civilizados –, nós sabemos que o Brasil precisa de mais. Embora a média da OCDE não seja muito superior a isso, nós entendemos que, para encurtar o caminho da educação brasileira, o atalho da educação infantil é essencial. É ele que vai nos permitir acelerar o processo de desenvolvimento educacional no país.

Amanhã nós temos uma solenidade importante. Essa é a razão pela qual, inclusive, a ministra Dilma me ligou pedindo desculpas por não estar nesta solenidade. É o lançamento do PAC 2. Para nossa satisfação, a educação vai ser incluída no PAC, com todos os benefícios que a lei do PAC traz para os investimentos públicos no país. Então, nós vamos incluir, sim, a educação no Plano de Aceleração do Crescimento, porque não tem crescimento sustentável, em nenhum lugar do mun-

do, sem investimento em formação. Nós temos que formar. Se foi possível, no passado, fazer a economia crescer 7%, 8%, 10% ao ano, sem investimento em educação, como era a regra no Brasil, agora, na era do conhecimento, está claríssimo que é impossível crescer de forma sustentável, economicamente, ecologicamente, se nós não investirmos na formação da nossa gente.

Eu entendo que vocês têm uma grande responsabilidade por participar da maior conferência de educação já convocada, por fazê-lo no momento em que se discute o Plano Decenal, o Plano Nacional de Educação 2011-2020, e por fazê-lo em ano de eleições presidenciais. É muita coisa num ano só. Isso dá a dimensão da tarefa de vocês. É uma tarefa histórica, uma tarefa muito importante, que eu tenho certeza que os/as delegados/as vão desempenhar da melhor maneira possível, com a maior liberdade possível e com a maior ousadia possível. O que eu posso dizer, da parte do Ministério da Educação, é que nós vamos nos colocar nesta conferência muito mais como ouvintes do que como participantes, para servir de correia de transmissão entre a vontade da sociedade que elegeu seus/as delegados/as, e a vontade da sociedade que elegeu seus representantes no Congresso Nacional. Nós queremos servir de ponte, nesta conferência, para a Comissão de Educação na Câmara, para a Comissão de Educação no Senado, para o plenário da Câmara, para o plenário do Senado, para, quem sabe, ainda em 2010, aprovar o Plano 2011-2020, que tem que ser, por obrigação nossa, melhor do que o Plano Nacional 2001-2010. Tem que ser melhor em relação à quantidade, à qualidade e, sobretudo, aos meios necessários para o atingimento dessas metas. Tem que ser abrangente o suficiente para tratar do estudante, do trabalhador, do professor, comprometer a classe política, definitivamente, com essa agenda transformadora. Portanto, é uma tarefa enorme que repousa sobre os ombros de vocês. Mas eu tenho certeza que todos nós gostaríamos de estar no lugar de vocês para fazer a mudança da história da educação brasileira. Vocês têm uma grande oportunidade. Por favor, não a percam! Bons trabalhos, boa noite, boa semana para vocês!

3. Programação Oficial

Programação Da Conferência Nacional De Educação

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 28/3/2010	
Manhã	
8h30	Credenciamento
Noite	
18 h	Abertura oficial

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 29/3/2010	
Manhã	
8h30	Painel: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação
10 h	Aprovação do Regimento
12 h	Almoço
14 h	Encerramento do credenciamento
14 h	Início do credenciamento de suplentes
Tarde	
EIXO I – PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ORGANIZAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL	
14 h	Colóquio 1.1) O papel do Estado na regulação e na garantia do direito à educação
14 h	Colóquio 1.2) Definindo as responsabilidades educacionais de cada sistema de educação, as áreas de corresponsabilidades e os indicadores para o monitoramento público do efetivo direito à educação
14 h	Colóquio 1.3) Propondo diretrizes e mecanismos de planejamento normativo, estratégico e operacional no âmbito do Sistema Nacional de Educação articulando os sistemas de ensino
14 h	Colóquio 1.4) Sistema Nacional Articulado de Educação e o papel da União: coordenação da política nacional, colaboração, ação supletiva e estabelecimento de diretrizes e normas gerais
14 h	Colóquio 1.5) CNE e Fórum Nacional de Educação: espaços de exercício do Estado Democrático de Direito
14 h	Colóquio 1.6) Sistema nacional, planejamento e gestão da educação: construindo articulações entre Plano Nacional de Educação, Plano Plurianual e Plano de Ações Articuladas em âmbito nacional, estadual e municipal
14 h	Colóquio 1.7) Setor privado e educação: participação, regulação e papel social
14 h	Colóquio 1.8) Autonomia universitária e a Constituição Federal

EIXO II – QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO

14 h	Colóquio 2.9) Sistema Nacional de Avaliação como instrumento de qualidade e sua interface com o Plano Nacional de Educação e os planos decenais correspondentes
14 h	Colóquio 2.10) Gestão democrática e qualidade social da educação
14 h	Colóquio 2.11) Emancipação, autonomia e participação popular: desafios na construção da qualidade social e democrática da educação para todos/as
14 h	Colóquio 2.12) Padrões de qualidade para a educação básica e superior: definindo os referenciais e garantindo a efetivação desse princípio constitucional
16 h	Encerramento do credenciamento de suplentes
16h20	Intervalo
16h30	Colóquio 2.13) O PDE e a construção coletiva de referenciais para a efetivação da qualidade social da educação
16h30	Colóquio 2.14) Concepções curriculares e a consolidação político-pedagógica da prática educativa
16h30	Colóquio 2.15) Educação superior e sociedade: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
16h30	Colóquio 2.16) Avaliação para a qualidade social da educação
16h30	Colóquio 2.17) A pós-graduação, a produção e a socialização do conhecimento científico

EIXO III – DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO ESCOLAR

16h30	Colóquio 3.18) Acesso à educação e obrigatoriedade
16h30	Colóquio 3.19) Processos educativos, ampliação do atendimento da educação escolar e tecnologias da informação e comunicação
16h30	Colóquio 3.20) Educação integral e integrada: ampliação de tempos e espaços educativos
16h30	Colóquio 3.21) Educação infantil: expectativas, desafios e possibilidades
16h30	Colóquio 3.22) Consolidando as políticas para a universalização do ensino fundamental com qualidade social
16h30	Colóquio 3.23) Expansão e consolidação do ensino médio
16h30	Colóquio 3.24) Consolidando a educação superior como bem público social e direito humano
16h30	Colóquio 3.25) Educação superior, pesquisa e sociedade
16h30	Colóquio 3.26) Educação profissional, demanda e inclusão social

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 30/3/2010

Manhã

8 h Colóquio 3.27) Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas

EIXO IV – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

8 h Colóquio 4.28) Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios

8 h Colóquio 4.29) Funcionários de escola e pessoal técnico-administrativo: formação e identidade profissional

8 h Colóquio 4.30) Avaliação e os instrumentos de valorização dos profissionais da educação

8 h Colóquio 4.31) Piso salarial, Diretrizes Nacionais de Carreira, desenvolvimento profissional, reconhecimento social e melhoria das condições de trabalho na educação escolar

8 h Colóquio 4.32) Formação dos profissionais da educação e da educação a distância

8 h Colóquio 4.33) A educação básica e superior e as tecnologias de informação e comunicação e os conteúdos multimidiáticos

8 h Colóquio 4.34) Política Nacional de Formação: articulação entre Ministério da Educação, sistemas de ensino e instituições públicas de educação básica e superior

8 h Colóquio 4.35) Políticas de prevenção e de atendimento à saúde dos trabalhadores em educação

EIXO V – FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

8 h Colóquio 5.36) Gestão e financiamento de políticas educacionais no regime de colaboração: políticas, papel dos entes federados, órgãos de controle interno, externo e de controle social

8 h Colóquio 5.37) Política de fundos: articulação e consolidação do Sistema Nacional de Educação

8 h Colóquio 5.38) Vinculação e subvinculação dos recursos financeiros à manutenção e ao desenvolvimento da educação, na perspectiva do custo aluno-qualidade (CAQ)

8 h Colóquio 5.39) Financiamento da educação: controle social e regulação dos setores público e privado

10h20 **Intervalo**

10h30 Colóquio 5.40) Estratégias para o financiamento da educação pública de qualidade: alterações no sistema tributário e fiscal

10h30 Colóquio 5.41) Estabelecendo referenciais e novas fontes de recurso para o financiamento da educação pública

EIXO VI – JUSTIÇA SOCIAL, EDUCAÇÃO E TRABALHO: INCLUSÃO, DIVERSIDADE E IGUALDADE

10h30	Colóquio 6.42) Política de ações afirmativas para estudantes: promovendo a igualdade
10h30	Colóquio 6.43) Estratégias de superação da violência no ambiente educacional
10h30	Colóquio 6.44) Educação e mundo do trabalho
10h30	Colóquio 6.45) Educação e relações étnico-raciais e multiculturais

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 30/3/2010

Manhã

10h30	Colóquio 6.46) Educação ambiental e contextualização curricular
10h30	Colóquio 6.47) Diversidade regional e contextualização curricular
10h30	Colóquio 6.48) Educação do campo
10h30	Colóquio 6.49) Educação escolar indígena e territorialidade
10h30	Colóquio 6.50) Direito à educação para adolescentes em medidas socioeducativas e para pessoas privadas de liberdade
10h30	Colóquio 6.51) Educação e diversidade sexual
10h30	Colóquio 6.52) Educação de pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
13 h	Almoço

Tarde

14h30	Plenária de eixos
-------	-------------------

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 31/3/2010

Manhã

8h30	Plenária de eixos
12 h	Almoço
Tarde	
14 h	Mesas de interesse

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 1/4/2010

Manhã

8h30 Plenária final

12 h Almoço

Tarde Tarde

14 h Plenária final – Continuação

18 h Encerramento/show

4. Programação Cultural

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 28/3/2010 (DOMINGO)

16 h	Quarteto de Brasília, DF (instrumental) – Palco Principal
18 h	Orquestra de Flautas Villa-Lobos, RS – Auditório Máster
20 h	Mandrágora (instrumental) – Palco Restaurante

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 29/3/2010 (SEGUNDA)

7h30	Cacai Nunes, DF (viola caipira) – Palco Principal
7h45	Orquestra Jovem de Contagem, MG – Auditório Máster
12 h	Grupo Sertão, GO (instrumental) – Palco Restaurante
13h30	Orquestra de Flautas Villa-Lobos, RS – Auditório Máster
13h30	Grupo Minhas Raízes, RO – Auditório Planalto
13h30	Grupo Ventoinha de Canudo (pífano), DF
13h30	Centro de Cultura Mamãe Taguá, DF
19 h	Oswaldo Amorin Trio, DF (jazz) – Palco Restaurante

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 30/3/2010 (TERÇA)

7h30	Zé Mulato e Cassiano, DF (viola caipira) – Palco Principal
7h45	Grupo Teatral Os Inclusos e os Sisos, RJ – Auditório Máster
7h45	Grupo Sussa Kalunga, GO – Auditório Planalto
7h45	Cacuriá Filha Herdeira, DF
7h45	Grupo Colapso, DF
13 h	Grupo Ventoinha de Canudo, DF (pífano) – Palco Restaurante
14 h	Grupo Minhas Raízes, RO – Auditório Máster
14 h	Orquestra Jovem de Contagem, MG – Auditório Planalto
14 h	Cia Artcum, DF

14 h	Grupo Colapso, DF
18 h	Aula-Espetáculo com Ariano Suassuna, PE – Auditório Máster
19 h	Indiana Nomma, DF (MPB) – Palco Restaurante

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 31/3/2010 (QUARTA)

7h30	Gizele Garrido e Ismael Fontes, DF (MPB) – Palco Principal
8 h	Grupo Sussa Kalunga, GO – Auditório Máster
8 h	Grupo Teatral Os Inclusos e os Sisos, RJ – Auditório Planalto
8 h	Udigrudi, DF
8 h	Irmãos Saúde, DF
12 h	Dudu Maia Trio, DF (choro) – Palco Restaurante
13h30	Zé do Pife e as Juvelinas, DF
13h30	Centro de Cultura Mamãe Taguá, DF
16h45	Patubatê, DF – Palco Principal
19 h	Antonio Nóbrega, PE – Auditório Máster
20 h	Festa – Trio Tradição de Forró, DF, e Renata Jambeiro, DF (samba) – Palco Restaurante

PROGRAMAÇÃO PARA O DIA 1/4/2010 (QUINTA)

7h30	Chico de Assis e João Santana, DF (repente) – Palco Principal
8 h	Mambembrincantes, DF – Auditório Máster
12 h	George Lacerda, DF (MPB) – Palco Restaurante
18 h	Adora Roda, DF (samba) – Palco Restaurante



5. Painel de Abertura

No dia 29 de março, pela manhã, ocorreu o painel de abertura sobre o tema central da conferência: Construindo o Sistema Nacional Articulado da Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. A mesa, composta dos palestrantes Dermal Saviani, Regina Vinhaes e Carlos Augusto Abicalil, dedicou-se a aprofundar as questões relativas ao tema central, as dificuldades pelas quais a proposta de instituição de um sistema nacional de educação passou desde a promulgação da Constituição brasileira e pela longa tramitação do projeto de LDB até agora, e as dificuldades de um Estado federativo com mais de 5 mil municípios e muitas desigualdades regionais, sociais

e políticas e divergências ideológicas, constituindo-se desafios que imporão um processo de articulação inédito no âmbito da educação. Foi muito ressaltado que a conferência, organizada em torno desse tema, possibilita um salto nessa articulação pelo peso que terá na elaboração e tramitação do PNE 2011-2020. Ressaltados também os avanços do último período, tais como a criação do Fundeb, a instituição, por lei, do piso salarial nacional, a extensão da escolaridade obrigatória dos 4 aos 17 anos, entre outros, foram abordados os desafios para o PNE 2011-2020 no que diz respeito à construção do Sistema Articulado de Educação, que implica ampliação do financiamento, novas responsabilidades para estados, Distrito Federal, municípios e União, e novos modelos de gestão para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação¹

Dermeval Saviani²

O objetivo deste trabalho é apresentar subsídios para os eventos preparatórios que se desenrolarão ao longo deste ano de 2009 tendo em vista a realização da Conferência Nacional de Educação, em 2010. Tendo presente esse objetivo, este texto reúne elementos desenvolvidos pelo autor em trabalhos anteriores, especificamente no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* (SAVIANI, 2008a), no artigo “Estruturalismo e educação brasileira” (SAVIANI, 2007) e no trabalho “Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para a sua construção no Brasil”, apresentado em 2008 na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, que por sua vez incorporou, ampliando-o, o artigo “Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação” (SAVIANI, 2008b).

Considerando que a tarefa principal da Conferência Nacional de Educação diz respeito à construção de um sistema nacional de educação no Brasil e tendo em vista as imprecisões e confusões que têm marcado o uso do termo “sistema” no campo educacional, considero conveniente começar pela discussão da própria noção de “sistema”, seguida da noção de “estrutura” que lhe é correlata. Feita essa incursão preliminar abordarei o significado da expressão “sistema educacional” a partir de sua configuração histórica. Na sequência, após destacar o relevante papel que a organização dos sistemas nacionais de ensino desempenhou na histó-

ria da educação nos últimos dois séculos, tratarei dos obstáculos para a construção do sistema nacional de educação no Brasil, desdobrando-os em quatro espécies: os econômicos, traduzidos na tradicional e persistente resistência à manutenção do ensino público; os obstáculos políticos, expressos na descontinuidade das iniciativas de reforma da educação; os filosófico-ideológicos, representados pelas ideias e interesses contrários ao sistema nacional de educação; e os obstáculos legais, correspondentes à resistência à aprovação de uma legislação que permita a organização do ensino na forma de um sistema nacional em nosso país. Por fim, abordarei alguns aspectos relativos aos problemas e perspectivas suscitados pela retomada do tema da construção do sistema nacional de educação no contexto brasileiro atual.

I - SOBRE A NOÇÃO DE “SISTEMA”

Embora o termo “sistema” seja de uso corrente em diferentes contextos, dando a impressão de que se trata de algo previamente dado que nós podemos identificar externamente, é preciso ter presente que o sistema não é um dado natural, mas é, sempre, um produto da ação humana. Se nós procedermos a uma análise da estrutura do homem (SAVIANI, 2008a, p. 35-69), vamos concluir que a realidade humana se encontra demarcada pelo trinômio situação-liberdade-consciência. A existência humana é, pois, um processo de transformação que o homem exerce sobre o meio, ou seja, o homem é um “ser-em-situação”, dotado de consciência e liberdade, agindo no mundo, com o mundo e sobre o mundo. Na maior parte do tempo as ações humanas desenvolvem-se normalmente, espontaneamente, ao nível, portanto, da consciência irrefletida, até que algo interrompe seu curso e interfere no processo, alterando sua sequência natural. Aí, então, o homem é obrigado a se deter e examinar, a procurar descobrir o que é esse algo que, normalmente, nós nomeamos com a palavra “problema”. A partir desse momento ele começa a refletir, isto é, ele tematiza a realidade, voltando-se intencionalmente para ela a fim de compreendê-la, tendo em vista resolver

¹ Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010.

² Professor Emérito da UNIMCAP e Coordenador-Geral do HISTEDBR.

os problemas que interromperam o curso de sua ação vital. Em consequência, a atividade anterior, de caráter espontâneo, natural, assistemático é substituída por uma atividade intencional, refletida, sistematizada. Consequentemente, é possível ao homem sistematizar porque ele é capaz de assumir perante a realidade uma postura tematizadamente consciente. Portanto, a condição de possibilidade da atividade sistematizadora é a consciência refletida. É ela que permite o agir sistematizado, cujas características básicas podem ser assim enunciadas:

- a) tomar consciência da situação;
- b) captar os seus problemas;
- c) refletir sobre eles;
- d) formulá-los em termos de objetivos realizáveis;
- e) organizar meios para atingir os objetivos propostos;
- f) intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos;
- g) manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, já que a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão.

Ora, percebe-se facilmente, pelas notas mencionadas, que a atividade sistematizadora envolve toda a estrutura do homem nos seus três elementos (situação, liberdade e consciência).

O ato de sistematizar, uma vez que pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional. Isso significa que, ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido; em outros termos, trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio. Este caráter intencional não basta, entretanto, para definir a sistematização. Esta implica também uma multiplicidade de elementos que precisam ser ordenados, unificados, conforme se depreende da origem grega da palavra “sistema”: reunir, ordenar, coligir. Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicida-

de. E o resultado obtido, eis o que se chama “sistema”. Este é, então, produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que a ele se oferecem na sua situação existencial. E como esses elementos, ao serem reunidos, não perdem sua especificidade, o que garante a unidade é a relação de coerência que se estabelece entre eles. Além disso, o fato de serem reunidos num conjunto não implica que os elementos deixem de pertencer à situação objetiva em que o próprio homem está envolvido; por isso, o conjunto, como um todo, deve manter também uma relação de coerência com a situação objetiva referida.

Daí se conclui que as seguintes notas caracterizam a noção de “sistema”:

- a) intencionalidade;
- b) unidade;
- c) variedade;
- d) coerência interna;
- e) coerência externa.

Ora, vê-se, por aí, a estrutura dialética que caracteriza a noção de “sistema”: intencionalidade implica os pares antitéticos sujeito-objeto (o objeto é sempre algo lançado diante *de* um sujeito) e consciência-situação (toda consciência é consciência *de* alguma coisa); a unidade contrapõe-se à variedade, mas também compõe-se com ela para formar o conjunto; e a coerência interna, por sua vez, só pode sustentar-se desde que articulada com a coerência externa, pois, em caso contrário, será mera abstração. Por descuidar do aspecto da coerência externa é que os sistemas tendem a se desvincular do plano concreto, esvaziando-se em construções “teóricas”.

Podemos, enfim, concluir as observações sobre a noção de “sistema” enfeixando-as na seguinte conceituação: “sistema” é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante.

A simples leitura revela que nessa definição estão con-

tidos todos os caracteres básicos que compõem a noção de “sistema”. Foi necessário acrescentar o termo “operante” para evitar que a coerência fosse reduzida apenas à coerência interna. Na verdade, um “sistema” insere-se sempre num conjunto mais amplo do que ele próprio; e a sua coerência com relação à situação de que faz parte (coerência externa) exprime-se precisamente pelo fato de operar intencionalmente transformações sobre ela. Com efeito, se o “sistema” nasce da tomada de consciência da problematidade de uma situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendraram. E, se ele não contribuir para essa superação, terá sido ineficaz, inoperante, ou seja, incoerente do ponto de vista externo. E tendo faltado um dos requisitos necessários (a coerência externa) isso significa que, rigorosamente falando, ele não terá sido um “sistema”.

II - SOBRE A NOÇÃO DE “ESTRUTURA”

O termo “estrutura”, da mesma forma que “sistema”, também refere-se a conjunto de elementos; por isso, muitas vezes, ambos são usados como sinônimos. Para evitar ambiguidades cumpre, no entanto, distingui-los.

O termo “estrutura” originou-se do verbo latino *struere*. A esse verbo é atribuído correntemente o significado de “construir”. Esse sentido é aceito sem objeções, tanto entre os leigos como nos círculos especializados. Tal fato dispensa os estudiosos de um exame mais detido do significado etimológico do termo, o que pode ser ilustrado pela frase com a qual Bastide (1971, p. 2) introduz o exame dos diferentes itinerários percorridos pela palavra “estrutura” no vocabulário científico: “Sabemos que a palavra estrutura vem do latim *structura*, derivada do verbo *struere*, construir”.

Vê-se, assim, que “estrutura” significaria “construção”, o que já abre margem para uma duplicidade de sentido também mencionada pelo próprio Bastide: “a de modelo e concreto, de relações latentes e relações reais, e esta oposição encontra-se em todas as disciplinas [...]” (idem, *ibidem*, p. 11). De fato, “construção” pode indicar tanto o modo como algo é construído (o que

sugere a ideia de paradigma ou modelo) como a própria coisa construída (e a estrutura se confunde, então, com a realidade mesma). Um exame mais detido da origem etimológica revela, contudo, que a interpretação anterior é suscetível de certos reparos, uma vez que, além de *struo*, encontram-se em latim os verbos *construo*, *destruo*, *instruo*. Isso indica que *struo* é a raiz a partir da qual se podem compor outros vocábulos de significados diferentes e até antinômicos, na medida em que se acrescenta esse ou aquele prefixo. Indica, ainda, que “construção” deriva diretamente de *construo* e não de *struo*, o que lança dúvidas com relação à identificação entre estrutura e construção e sugere a ideia de que essa interpretação é um tanto apressada e superficial, hipótese que talvez permita explicar boa parte das confusões relativas ao termo em questão.

Sendo um termo-raiz, *struo* (assim como *structura*) não possui um sentido preciso e suscetível de ser caracterizado de imediato e *a priori*. Seu uso na língua latina, como se pode inferir do manuseio dos dicionários e enciclopédias, sugere um significado cuja precisão se instaura em função dos contextos em que é utilizado. Variando os contextos, variará, conseqüentemente, o sentido do termo. Assim, se é possível dizer de imediato e *a priori* que “construo” se opõe a “destruo”, o mesmo não ocorre com *struo* (FORCELLINI, 1940, vol. IV, p. 509)³; este não opõe-se nem se identifica aos termos anteriores a não ser quando considerado em função de determinado contexto. Isso permite compreender ao mesmo tempo a polissemia e a respectiva difusão do termo “estrutura”, bem como suas imprecisões e confusões.

As observações feitas permitem concluir que “estrutura” é a matriz fundamental a partir da qual, ou em função da qual, são construídos os modelos. Em outros termos: é possível construir modelos cuja função é permitir conhecer, da maneira mais precisa possível,

³ Conferir especialmente os verbetes “structura” e “struo”. No *Lexicon totius latinitatis*, Forcellini indica os seguintes sinônimos de “struo”: “exstruo”, “construo”, “instruo”, “obstruo” e “moveo”.

as estruturas, pondo em evidência os respectivos elementos e o modo como estes se relacionam entre si; e é possível, também, a partir do conhecimento das estruturas, construir modelos que permitam tanto a modificação das estruturas existentes como a formação de novas. A noção de estrutura não coincide, pois, com a de modelo (não importando, no caso, se se trata de modelos de conhecimento ou de modelos de ação).

Considerando-se que “estrutura” origina-se de *struo*, o substantivo correspondente derivado de “construo” seria “construtura”. Como tal palavra não é utilizada, o conteúdo que lhe corresponde acaba, por extensão, sendo designado também pelo termo “estrutura”.

É interessante notar, porém, que a ciência acabou por cunhar o termo “constructo”, este sim diretamente derivado do supino do verbo “construo”. Ora, os “constructos” são modelos cuja função é permitir conhecer as estruturas e/ou agir sobre elas.

Conclui-se, então, que a palavra “estrutura” designa primária e originariamente totalidades concretas em interação com seus elementos que se contrapõem e se compõem entre si dinamicamente. Nesse sentido, “estrutura” opõe-se a “constructo” ou “modelo”. Este decorre do modo de existir do homem, ser concreto, que, por necessidade de compreender a realidade da qual faz parte, constrói esquemas explicativos dessa mesma realidade.

III - AS NOÇÕES DE “ESTRUTURA” E “SISTEMA” NA EDUCAÇÃO

Os termos “estrutura” e “sistema”, como já se assinalou, são utilizados com significados intercambiáveis entre si, do que decorre, na educação, o uso das expressões “estrutura educacional” e “sistema educacional” com significados mais ou menos equivalentes. Repete-se aqui o mesmo fenômeno que se constata em outros setores do conhecimento nos quais, por exemplo, “estrutura social” e “sistema social”, “estrutura econômica” e “sistema econômico” etc assumem sentidos intercambiáveis. Isso se evidencia no próprio Lévi-Strauss, que denominou “estruturas de parentes-

co” mesmo fenômeno que recebera de Morgan a denominação “sistemas de parentesco” (BASTIDE, 1971, p. 4).

Se existe uma certa sinonímia entre os vocábulos “estrutura” e “sistema”, é interessante notar que, enquanto nos demais contextos predomina a palavra “estrutura”, no contexto educacional a preferência é conferida ao termo “sistema”. Mas é preciso reconhecer a presença do termo “estrutura” em várias expressões, como ocorre, por exemplo, na denominação da disciplina “estrutura e funcionamento do ensino”. Nesse caso também não se explicita de modo claro o significado de “estrutura”. Todavia, a contraposição com “funcionamento” sugere a analogia com a biologia. “Estrutura” indicaria a anatomia do ensino (os órgãos que o constituem, suas características básicas); “funcionamento”, a fisiologia do ensino (o modo como funcionam os diversos órgãos que constituem o ensino). Passa-se, então, a falar também em “estrutura do sistema educacional”, o que acaba por aumentar as confusões. Com efeito, expressões como “estrutura do ensino superior” e “sistema de ensino superior” equivalem-se? Uma vez que se fala em “estrutura do ensino superior” e em “estrutura do sistema de ensino superior”, o que é que a palavra “sistema” acrescenta que não está contido no significado da expressão anterior? Poder-se-á multiplicar as questões propostas pondo em evidência exaustivamente a confusão existente entre “estrutura” e “sistema” no emprego corrente dessas palavras no contexto educacional. Cumpre, pois, demarcar mais claramente a distinção entre esses dois termos.

A “estrutura” implica a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais etc.). O sistema, em contrapartida, implica uma ordem que o homem impõe à realidade. Entenda-se, porém: não se trata de criar a realidade. O homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa

ação, ele é capaz de manipular a sua força agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido.

Parafraseando um dito de Sartre (1968, p. 117), numa de suas famosas polêmicas com o estruturalismo, dir-se-ia: “o que foi feito do homem são as estruturas; o que ele faz (daquilo que fizeram dele) é o sistema”.

Vê-se, pois, que enquanto a “estrutura” implica inintencionalidade (no nível da práxis coletiva), o “sistema” implica intencionalidade. Não se deve, porém, inferir, daí, que “sistema” identifica-se com modelo ou “constructo” situando-o num plano exclusivamente teórico. “Sistema” é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos coletivos. É, pois, um produto da práxis intencional coletiva. Práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1975, parte 2, capítulos I a III) é entendida aqui como uma atividade humana prática fundamentada teoricamente. Tal conceito implica, então, uma unidade dialética entre teoria e prática, o que significa que se trata de uma atividade cujos objetivos não se realizam apenas subjetivamente; ao contrário, trata-se de resultados que se manifestam concretamente.

O produto intencional e concreto de uma práxis intencional coletiva, eis o que está sendo denominado “sistema”. Vê-se, pois, que a teoria não faz o “sistema”; ela é apenas uma condição necessária para que ele se faça. Quem faz o “sistema” são os homens, quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o “sistema” educacional são os educadores, quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando a sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito.

Feitos esses esclarecimentos preliminares, podemos, agora, compreender o significado da expressão “estrutura do sistema educacional”. Uma vez que o “sistema” educacional configura-se como uma organização objetiva, concreta, ele possui uma “estrutura”. Lançando mão de um jogo de palavras, dir-se-ia, pois, que, enquanto a “estrutura” apresenta-se como um “sistema” que o homem não fez (ou fez sem o saber), o “sistema”

pode ser comparado a uma “estrutura” que o homem faz e sabe que o faz. Note-se que, no segundo caso, o verbo foi utilizado no presente e não foi por acaso; é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se, agora sim, especificamente como “estrutura” (resultado coletivo inintencional de práxis intencionais individuais). Esse risco é particularmente evidente no fenômeno que vem sendo chamado de “burocratismo”. Este consiste em que, a um novo processo, apliquem-se mecanicamente formas extraídas de um processo anterior.

IV - O SISTEMA EDUCACIONAL COMO PRODUTO DA EDUCAÇÃO SISTEMATIZADA

Levando-se em conta a “estrutura” do homem, caracterizada pelo trinômio situação-liberdade-consciência, constatamos que a educação, enquanto fenômeno, apresenta-se como uma comunicação entre pessoas livres, em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada; e o sentido dessa comunicação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, sua promoção.

A educação, assim considerada, é encontrada em todas as sociedades: de maneira simples e homogênea, nas comunidades primitivas; de modo complexo e diversificado, nas sociedades atuais. Aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade: as pessoas comunicam-se tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e educam-se. Trata-se, aí, da educação assistemática; ocorre uma atividade educacional, mas ao nível da consciência irrefletida, ou seja, concomitantemente a uma outra atividade, esta sim, desenvolvida de modo intencional. Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada. O que determina a passagem da primeira para a segunda forma é o fato de a educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar apresenta-se ao homem como algo que ele precisa fazer e ele

não sabe como o fazer. É isso o que faz com que a educação ocupe o primeiro plano na sua consciência, que ele se preocupe com ela e reflita sobre ela.

Assim, a educação sistematizada, para ser tal, deverá preencher os requisitos apontados com relação à atividade sistematizadora em geral. Portanto, o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando:

- a) toma consciência da situação (estrutura) educacional;
- b) capta os seus problemas;
- c) reflete sobre eles;
- d) formula-os em termos de objetivos realizáveis;
- e) organiza meios para alcançar os objetivos;
- f) instaura um processo concreto que os realiza;
- g) mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação.

O último requisito (g) resume todo o processo, sendo condição necessária para garantir sua coerência, bem como sua articulação com processos ulteriores. Pois o modo de existência do homem é tal que uma práxis que se estrutura em função de determinado(s) objetivo(s) não se encerra com a sua realização, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando-se numa nova práxis (que só é nova pelo que acrescenta à anterior e porque a pressupõe; na realidade prolonga-a num processo único que se insere na totalidade do existir).

Ora, assim como o “sistema” é um produto da atividade sistematizadora, o “sistema educacional” é resultado da educação sistematizada. Isso implica que não pode haver “sistema educacional” sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele. Isso porque nós podemos ter educadores que, individualmente, desenvolvem educação sistematizada preenchendo todos os requisitos antes apontados. O “sistema”, porém, ultrapassa os indivíduos. Estes podem agir de modo intencional visando, contudo, objetivos diferentes e até opostos. Essas ações diferentes ou divergentes levarão, é verdade, a um resultado coletivo; este

não terá, contudo, um caráter de “sistema”, mas de “estrutura”, configurando-se como resultado comum intencional de um conjunto de práxis individuais intencionais.

Mas o “sistema” – já que implica em intencionalidade – deverá ser um resultado intencional de uma práxis também intencional. E, como as práxis intencionais individuais conduzem a um produto comum intencional, o “sistema educacional” deverá ser o resultado de uma atividade intencional comum, isto é, coletiva. Mas como se poderá passar da atividade intencional individual à atividade intencional comum? É aqui que entra o papel da teoria. Sem uma teoria educacional será impossível uma atividade educativa intencional coletiva. Com efeito, o homem comum, imerso no cotidiano, é incapaz de ultrapassar o domínio do prático-utilitário para perceber as implicações e consequências de sua própria atividade prática. A consciência que tem da práxis é, mesmo, um obstáculo à ação intencional comum, uma vez que o leva a desprezar a teoria. Para ele, a prática basta-se a si mesma; se surgem problemas, a própria prática já apresenta um repertório satisfatório de soluções. A atividade teórica é o não-prático, portanto, inútil; mais ainda: é o anti-prático, pois introduz complicações, altera a sequência “natural” dos acontecimentos, quebra a rotina, causa transtornos.

Em suma, para ter-se um “sistema educacional” – que evidentemente deverá preencher os três requisitos mencionados, a saber: intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa) – é preciso acrescentar às condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada) esta outra exigência: a formulação de uma teoria educacional. Reduzindo-se os requisitos da educação sistematizada a dois pontos fundamentais pode-se, enfim, determinar as condições básicas para a construção de um “sistema educacional” numa situação histórico-geográfica determinada; são elas:

- a) consciência dos problemas da situação;

- b) conhecimento da realidade (as “estruturas”);
- c) formulação de uma pedagogia.

A consciência dos problemas é um ponto de partida necessário para se passar da atividade assistemática à sistematização; do contrário, aquela satisfaz, não havendo razão para ultrapassá-la. Contudo, captados os problemas, eles exigirão soluções; e como os mesmos resultaram das estruturas que envolvem o homem, surge a necessidade de conhecê-las do modo mais preciso possível, a fim de mudá-las; para essa análise das “estruturas”, as ciências serão um instrumento indispensável. A formulação de uma pedagogia (teoria educacional) integrará tanto os problemas como os conhecimentos (ultrapassando-os) na totalidade da práxis histórica, na qual receberão o seu pleno significado humano. A teoria referida deverá, pois, indicar os objetivos e meios que tornem possível a atividade comum intencional.

V - SIGNIFICADO HISTÓRICO DA EXPRESSÃO “SISTEMA EDUCACIONAL”

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a generalizar-se impondo, em consequência, a exigência de sistematizar-se também o funcionamento dessas instituições dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo Poder Público. Nessas condições, a partir segunda metade do século XIX a emergência ou consolidação dos Estados nacionais fez-se acompanhar da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países.

O fenômeno dos sistemas nacionais de ensino generalizou, na educação, o uso do termo “sistema” que se configurou como uma espécie de termo primitivo, não carecendo, pois, de definição. Daí sua polissemia com as imprecisões e confusões decorrentes, o que nos impõe a exigência de examinar, preliminarmente, o signifi-

ficado da expressão “sistema educacional”.

Na base do uso difuso do conceito de sistema na educação está, como já se mostrou, a noção de que o termo “sistema” denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. Daí a assimilação do conceito de sistema educacional a conjunto de unidades escolares ou de rede de instituições de ensino. Assim, normalmente quando se fala em “sistema público de ensino”, o que está em causa é o conjunto das instituições públicas de ensino; quando se fala em sistema particular de ensino, trata-se da rede de escolas particulares; ao falar-se em sistema superior de ensino, sistema de ensino profissional, sistema de ensino primário, igualmente a referência são as redes de escolas superiores, profissionais ou primárias e assim por diante.

De fato, os exemplos mencionados já indicam outra fonte de equívoco que diz respeito aos critérios de classificação dos diferentes aspectos ou partes constitutivas do sistema, o que pode ser evidenciado pelos seguintes exemplos:

- a) do ponto de vista da entidade administrativa, o sistema educacional pode ser classificado em: federal, estadual, municipal, particular etc.;
- b) do ponto de vista do padrão, em: oficial, oficializado ou livre;
- c) do ponto de vista do grau de ensino, em: primário, médio, superior;
- d) do ponto de vista da natureza do ensino, em: comum ou especial;
- e) do ponto de vista do tipo de preparação, em: geral, semiespecializado, ou especializado;
- f) do ponto de vista dos ramos de ensino, em: comercial, industrial, agrícola etc.

Daí derivam expressões como: “sistema geral de educação”, “sistema federal de ensino”, sistema oficial”, “sistema público”, “sistema escolar” etc. Na verdade, porém, o uso dessas expressões é impróprio; um exa-

me mais detido revelará que, em todos esses casos, trata-se propriamente do sistema educacional, considerado sob este ou aquele prisma, nesse ou naquele aspecto.

Mas é preciso considerar que, para lá dessas acepções, o termo “sistema” denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). Ora, os cursos livres são tais exatamente porque não se subordinam às normas gerais e comuns. Dessa maneira, os cursos livres, por definição, estão fora do sistema educacional. Logo, não parece adequado classificar o sistema educacional como oficial, oficializado ou livre. Vê-se que falar em “sistema livre de educação” seria uma forma de referir-se ao conjunto das escolas livres, isto é, aquelas escolas que não se subordinam às normas definidas pelo sistema educacional e que, conseqüentemente, regulam o funcionamento de todas as escolas que o integram. Fica evidente, aí, a contradição, pois “sistema livre de educação” significa o conjunto das escolas que não integram o sistema educacional, o que põe em evidência de forma cristalina o caráter equívoco do uso corrente na noção de sistema.

Não podemos perder de vista, ainda, que nas sociedades modernas a instância dotada de legitimidade para legislar, isto é, para definir e estipular normas comuns que se impõem a toda a coletividade, é o Estado. Daí que, a rigor, só se pode falar em “sistema”, em sentido próprio, na esfera pública. Por isso as escolas particulares integram o “sistema” quando fazem parte do sistema público de ensino, subordinando-se, em conseqüência, às normas comuns que lhe são próprias. Assim, é só por analogia que se pode falar em “sistema particular de ensino”. O abuso da analogia resulta responsável por boa parte das confusões e imprecisões que cercam a noção de sistema, dando origem a ex-

pressões como “sistema” público ou particular de ensino, “sistema” escolar etc. Ora, a expressão “sistema público de educação” é pleonástica porque o “sistema de ensino” só pode ser público. Já a expressão “sistema particular de ensino” é contraditória porque as entidades privadas não têm o poder de instituir sistemas educacionais. Em verdade, a atitude que tem prevalecido entre os educadores em geral, e especialmente entre os legisladores, tem sido a de evitar a questão relativa ao esclarecimento preciso do conceito de “sistema”, considerando-o como algo constantemente referido, mas cujo sentido permanece sempre implícito, supostamente compreendido, mas jamais assumido explicitamente.

Até a atual LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, havia no Brasil apenas duas modalidades de sistemas de ensino: o sistema federal, que abrangia os territórios federais e tinha caráter supletivo em relação aos estados; e os sistemas estaduais e do Distrito Federal. Nesse contexto, as escolas de educação básica, públicas e particulares, integravam os respectivos sistemas estaduais. Já as escolas superiores, públicas e particulares, integravam o sistema federal subordinando-se, pois, às normas fixadas pela União. Neste último caso, a legislação admitia a possibilidade de o sistema federal delegar aos sistemas estaduais a jurisdição sobre as escolas superiores, desde que se tratasse de estado com tradição consolidada no âmbito do ensino superior.

Cabe observar que as dificuldades com relação a esse tema decorrem já do próprio texto constitucional. Tudo indica que os constituintes procederam nesse assunto segundo aquela atitude acima descrita, presumindo tacitamente o significado de “sistema”, mas sem compreendê-lo de forma rigorosa e clara. Com isso, inadvertidamente, introduziram no texto, por analogia, o conceito de “sistema municipal de ensino”.

Ora, a própria Constituição, ao prescrever no art. 22, inciso XXIV, que compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional;

que compete à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto (art. 24, inciso IX); e que é competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V), não estendeu aos municípios a competência para legislar em matéria de educação. Portanto, não tendo autonomia para baixar normas próprias sobre educação ou ensino, os municípios estariam constitucionalmente impedidos de instituir sistemas próprios, isto é, municipais, de educação ou de ensino. Não obstante, o texto constitucional deixa margem, no art. 211, para que se possa falar em sistemas de ensino dos municípios, quando estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”.

Como interpretar esse dispositivo? Estaria ele afirmando claramente a competência dos municípios para instituir os respectivos sistemas de ensino? Mas, então, por que não se estendeu aos municípios, de forma explícita, a competência para legislar em matéria de educação?

Observe-se que nessa passagem da Constituição Federal não aparece a expressão “os respectivos sistemas de ensino”, mas “os seus sistemas de ensino”. Ora, o adjetivo “respectivos” denota univocamente “de cada um”, enquanto a palavra “seus” pode significar tanto “de cada um” como “deles”, isto é, os sistemas de ensino da União, estados e municípios.

Será que, no citado artigo 211, o acento deve ser posto na competência individual de cada ente federativo ou no regime de colaboração entre eles? Ou seja: o plural “sistemas de ensino” deve ser lido como significando que cada um organiza o respectivo sistema de ensino ou estaria significando que a organização dos sistemas de ensino pressupõe sempre a colaboração entre os vários entes federados? Assim, no Distrito Federal, que não é constituído por municípios, a organização do sistema de ensino implicaria apenas a colaboração

entre a União e o Distrito Federal. Já nos Estados essa organização envolveria a colaboração entre a União, o estado e os seus municípios.

Por outro lado, como já foi salientado, o termo “sistema” é utilizado em educação de forma equívoca assumindo, pois, diferentes significados. Ao que tudo indica, o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 estaria tratando da organização das redes escolares que, no caso dos municípios, apenas por analogia são chamadas aí de sistemas de ensino. Com efeito, sabe-se que é muito comum a utilização do conceito de sistema de ensino como sinônimo de rede de escolas. Daí falar-se em sistema estadual, sistema municipal, sistema particular etc, isto é, respectivamente, rede de escolas organizadas e mantidas pelos estados, pelos municípios ou pela iniciativa particular. Obviamente, cabe aos municípios manter escolas, em especial de educação infantil e de ensino fundamental, o que, aliás, está prescrito expressamente no inciso VI do artigo 30 da Constituição Federal de 1988: “competem aos Municípios: VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”. É de notar-se, por outro lado, que não consta desse artigo, que trata das competências dos municípios, a prerrogativa de “legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto”, como ocorre com a União, os estados e o Distrito Federal. Portanto, numa interpretação estrita do que está expresso no texto da Constituição Federal em vigor, os municípios não disporiam da faculdade de instituir sistemas próprios de ensino, já que isso entraria em conflito com o disposto no Título III da Constituição. Consequentemente, não haveria lugar para a instituição de sistemas municipais de ensino. As escolas municipais integrariam, via de regra, os sistemas estaduais de ensino, subordinando-se, pois, às normas estabelecidas pelos respectivos estados.

O texto da nova LDB, entretanto, procurou contornar a dificuldade, ultrapassando a ambiguidade do texto constitucional e estabelecendo com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino. Para tanto,

além do artigo 211 (“A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”), a LDB terá buscado respaldo nos incisos I e II do artigo 30 da Constituição Federal, que afirmam, respectivamente, a competência dos municípios para “legislar sobre assuntos de interesse local” e “suplementar à legislação federal e à estadual no que couber”. Assim, o inciso III do artigo 11 da LDB estipula que cabe aos municípios “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”. Isto posto, ainda que do ponto de vista da hermenêutica constitucional se possa arguir contra a constitucionalidade do disposto na LDB, já que, se os constituintes quisessem, de fato, estender essa competência aos municípios teriam-no feito expressamente como o fizeram com os estados e o Distrito Federal, já não pairam dúvidas, à luz do texto da LDB, quanto à competência dos municípios para instituir os seus sistemas de ensino.

Conclui-se, então, que a definição clara da competência dos municípios para instituir os próprios sistemas de ensino flui da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e não da Constituição Federal. Portanto, não parece procedente a posição daqueles que entendem que a LDB, ao tornar opcional a organização dos sistemas municipais de ensino, teria enfraquecido a norma constitucional, pois, em sua interpretação, a Constituição não apenas permite, mas teria determinado aos municípios a tarefa de organizar os próprios sistemas, como afirma José Eustáquio Romão (1997, p. 21 e 22). Em verdade, a LDB, ainda que lhe dê caráter opcional, estabelece claramente a competência dos municípios para organizar os próprios sistemas de ensino. Aliás, o próprio fato de deixar a eles a opção indica o reconhecimento explícito de sua competência nessa matéria.

Diferentemente da referida interpretação, entendo que, ao admitir a possibilidade da organização de sistemas municipais de ensino, a LDB se viu diante da questão relativa às condições para a sua efetivação. E, como uma medida de cautela, prescreveu, no parágrafo único do artigo 11, que “os municípios poderão

optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”.

Com certeza a LDB introduziu a possibilidade de opção à luz de duas evidências, uma no plano formal e outra no plano real. Do ponto de vista formal, levou em conta a ambiguidade da Constituição, como já se mostrou. Do ponto de vista real, considerou as dificuldades técnicas e financeiras que muitos municípios teriam para organizar, a curto ou mesmo a médio prazo, os seus sistemas de ensino. É de notar-se que o reconhecimento dessa limitação está expresso também no texto constitucional quando, ao estabelecer no inciso VI do artigo 30 a competência inequívoca dos municípios de manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental, acrescenta que isso será feito com a cooperação técnica e financeira da União e do estado.

Assim, enquanto nós ainda nos perdemos nessas discussões que nos desviam da questão do sistema nacional, os principais países foram, desde o final do século XIX, organizando os respectivos sistemas nacionais de ensino. Vejamos, então, qual foi o papel que esses sistemas desempenharam.

VI - PAPEL HISTÓRICO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE ENSINO

Como sabemos, a sociedade burguesa ou moderna surgiu a partir do desenvolvimento e das transformações que marcaram a sociedade feudal. Nesta dominava a economia de subsistência, caracterizada por uma produção voltada para o atendimento das necessidades de consumo. O seu desenvolvimento, porém, acarretou a geração sistemática de excedentes, intensificando o comércio, o que acabou por determinar a organização do próprio processo de produção especificamente voltado para a troca surgindo, assim, a sociedade capitalista ou burguesa, que, pela razão indicada, é também chamada de sociedade de mercado. Nesta, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Portanto, o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a ci-

dade e da agricultura para a indústria, convertendo-se o saber (a ciência), de potência espiritual (intelectual) para potência material. Nessas novas condições, a estrutura da sociedade deixou de fundar-se em laços naturais, passando a basear-se em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Em consequência, a organização social passou a reger-se pelo direito positivo (sociedade contratual), e não mais pelo direito natural ou consuetudinário.

Está posta, aí, a equação que desembocará na questão escolar: o direito positivo, assim como o saber sistemático, científico, supõe registros escritos. Assim, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada de participação ativa na sociedade. Ora, a cultura escrita não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada. Portanto, requer, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas, isto é, institucionalizadas, o que fez com que, na sociedade moderna, a escola viesse a ocupar o posto de forma principal e dominante de educação.

Em suma: o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria provocou o deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático, para o saber metódico, sistemático, científico. Em consequência, o eixo do processo educativo também deslocou -se das formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola.

Nesse contexto, a necessidade de disseminar as luzes da razão, tão bem teorizada pelo movimento iluminista, trouxe consigo a necessidade de difundir a instrução indistintamente a todos os membros da sociedade, o que foi traduzido na bandeira da escola pública, gratuita, universal, leiga e obrigatória. Daí o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo impor a educação a toda a população.

Para cumprir esse desiderato, na medida em que, ao

longo do século XIX, os Estados nacionais foram constituindo-se ou consolidando-se, cada país foi tomando a iniciativa de organizar os respectivos sistemas nacionais de ensino. E o papel desses sistemas era precisamente universalizar a instrução pública, entendida como aquela que assegura, ao conjunto da população, o domínio da leitura, escrita e cálculo, ademais dos rudimentos das ciências naturais e sociais (história e geografia). Portanto, a referência fundamental da organização dos sistemas nacionais de ensino estava dada pela escola elementar, que, uma vez universalizada, permitiria erradicar o analfabetismo. É esse o papel histórico dos sistemas nacionais de educação que os principais países conseguiram cumprir satisfatoriamente, ainda que de formas distintas e em graus diferenciados de eficácia.

Para ter-se uma ideia da importância dessa questão, consideremos o caso da Itália. Quando esse país se constituiu como Estado Nacional em consequência do processo de unificação que se completou em 1861, sob a liderança do Piemonte, foi estendida a toda a Itália a Lei Casati, uma extensa lei composta de 380 artigos, que regulava o funcionamento da educação nos seus mais diferentes aspectos e que fora aprovada no Piemonte, em 1859. Essa lei regulava minuciosamente o ensino superior e continha um brevíssimo capítulo sobre o ensino primário, que era relegado ao encargo das comunas, isto é, dos municípios. Com isso, a Itália chegou ao final do século com metade de sua população analfabeta, o que levou Ernesto Nathan a afirmar em 1906: “Em relação à nossa posição social somos muito cultos e muito ignorantes, de um lado atormentados pelo analfabetismo, de outro pelo universitarismo” (BARBAGLI, 1974, p. 29). Portanto, sua situação, então, não era muito diferente daquela do Brasil.

No entanto, ao longo do final do século XIX desenvolveu-se uma intensa campanha pela “avocação do ensino primário ao Estado”, ou seja, o governo central. A mobilização contou, inclusive, com a força do martírio da jovem professora cujo nome, emblematicamente, era Itália Donati. Vítima de assédio sexual e da male-

dicência, Itália Donati encontrou no suicídio o meio de recuperar a paz e a honra. Sua morte desencadeou grande impacto na imprensa, tendo à frente o jornal *Corriere della Sera*, que se viu encorajado a persistir na denúncia da triste situação de muitas das colegas da professora toscana. Seu enterro provocou grande comoção e em sua tumba foi posta uma lápide com a seguinte inscrição: “A Itália Donati / professora municipal em Porciano / tão bela quanto virtuosa / forçada por ignóbil perseguição / a pedir à morte a paz / e o atestado da sua honra. / Nascida em Cintoiese em 1º de janeiro de 1863 / Morta em Porciano em 1º de junho de 1886” (CATARSI, 1985, pp. 112-113). Por fim, a campanha resultou vitoriosa e, em 1911, através da reforma Daneo-Credaro (idem, pp. 55-71 e 123-131), o ensino primário foi colocado sob a responsabilidade do Estado Nacional, instalando-se o sistema nacional de ensino a partir do qual foi possível erradicar o analfabetismo.

Diferentemente, o Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que implantaram os respectivos sistemas nacionais de ensino, tanto na Europa e América do Norte como na América Latina, como o ilustram os casos da Argentina, Chile e Uruguai. Estes equacionaram o problema na passagem do século XIX para o XX. O Brasil já ingressou no século XXI e continua postergando a dupla meta sempre proclamada de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo.

Cabe, então, perguntar: como se põe hoje, no Brasil, a questão do sistema nacional de educação? É possível, ainda, organizá-lo? Para responder a essa indagação devemos começar pelos desafios à sua construção.

VII - OBSTÁCULOS À CONTRUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Os obstáculos econômicos: a histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil

Ao iniciar sua obra educativa no Brasil, em 1549, os jesuítas cumpriam mandato de D. João III, cabendo à Coroa manter o ensino por eles ministrado. Mas o rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas, não para construções. Então, os recursos que chegavam eram aplicados no colégio da Bahia e, como relata o padre Manuel da Nóbrega em carta de agosto de 1552, “nós no vestido remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolos” (HUE, 2006, p. 68). Essa situação foi contornada a partir de 1564 com o plano da redizima, que destinava dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira à manutenção dos colégios jesuíticos.

No período seguinte (1759-1827) as reformas pombalinas da instrução pública instituíram as “aulas régias”, a serem mantidas pela Coroa por meio do “subsídio literário”, criado em 1772. Mas a dificuldade de cobrança desse tributo na Colônia não permitiu a adequada manutenção do ensino.

Com a independência política foi instalado o Primeiro Império, que fez aprovar, em 15 de outubro de 1827, a lei das escolas de primeiras letras, cujo artigo primeiro estabelecia: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão (sic) as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p. 23). Mas essa lei permaneceu letra morta. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino. Mas as províncias não estavam equipadas financeiramente nem tecnicamente para promover a difusão do ensino.

Durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47% (CHAIA, 1965, ps.129-131). Era, pois, um investimento

irrisório, como constatou Rui Barbosa em 1882: “O Estado, no Brasil, consagra a esse serviço apenas 1,99% do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram 20,86%” (idem, p. 103). Dessa forma, o sistema nacional de ensino não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação.

Ao longo da Primeira República o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos com relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, enquanto o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização. Sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5% em 1936; os estaduais reduzem-se de 15,0% para 13,4% e os municipais ampliam-se de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003, p. 117). Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10%, e os estados, 20%, da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156). Essa vinculação orçamentária foi retirada na Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% a da União. No entanto, em 1955 tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%.

A Constituição do regime militar, de 1967, e a Emenda de 1969, voltaram a excluir a vinculação orçamentária⁴. Constata-se, então, que o orçamento da União

⁴ A Emenda Constitucional de 1969 indiretamente restabeleceu a vinculação orçamentária apenas para os municípios ao determinar, na alínea “f” do § 3.º, inciso II do Art. 15, que o Estado poderá intervir no município que não aplicar no ensino primário, em cada ano, pelo menos

para educação e cultura caiu de 9, 6% em 1965 para 4,31% em 1975.

A atual Constituição, promulgada em 1988, restabeleceu a vinculação, fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos com relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, um outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da Cofins (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), da CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira) e da Cide (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação. Além disso, também a partir do governo FHC instituiu-se a DRU (Desvinculação das Receitas da União), que permite subtrair 20% das vinculações orçamentárias.

Tomemos, então, para considerar a situação atual, um índice de caráter global e, ao menos por enquanto, ainda não atingido pelos truques e “jeitinhos” em que são mestres as nossas elites econômicas e políticas: o PIB (Produto Interno Bruto), isto é, a soma de todas as riquezas produzidas pelo país. Calculado pela nova metodologia do IBGE, o PIB brasileiro em 2006 foi de 2 trilhões e 322 bilhões de reais. Isso significa que, levando-se em conta a informação do próprio MEC de que o Brasil gasta em educação 4,3% do PIB, os gastos para 2007 deveriam ser da ordem de 99 bilhões e 846 milhões de reais. Assim, mesmo se descontando os gastos com ensino superior, que não chegam a 1% do PIB, o total de 43 bilhões e 100 milhões previstos para o Fundeb em 2007 está muito aquém do que corresponderia a esse ano. Com efeito, mesmo que fossem destinados 23 bilhões (1% do PIB de 2006) ao ensino 20% da receita tributária municipal.

superior, o montante a ser destinado à educação básica seria de 76 bilhões e 800 milhões. Muito superior, portanto, ao valor de 43 bilhões e 100 milhões programados para 2007.

Diante dessa reiterada resistência da União em assumir as responsabilidades financeiras na manutenção do ensino no país, como instituir o sistema nacional de educação?

OS OBSTÁCULOS POLÍTICOS: A DESCONTINUIDADE NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

A outra característica estrutural da política educacional brasileira que opera como um desafio para a construção do sistema nacional de educação é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas tipifica-se mais visivelmente na pletera de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do zigue-zague ou do pêndulo. A metáfora do zigue-zague indica o sentido tortuoso, sinuoso, das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai e vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

Desde a primeira fase do Brasil independente as reformas sucedem-se: Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827; Ato Adicional de 1834; Reforma Couto Ferraz, de 1854; em 1879, Leônicio de Carvalho, sem contar os vários projetos de reforma apresentados no Parlamento no final do império que não chegaram a vingar, como os de Paulino de Souza, em 1869; de João Alfredo, em 1871; de Rui Barbosa, em 1882; de Almeida Oliveira, também em 1882; e o do Barão de Mamoré, em 1886. Observe-se que prevalece a tendência a nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que quem chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente, o problema será resolvido.

Esse movimento prossegue no período republicano patenteando-se melhor aí o caráter pendular, pois, se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma centra-se na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos.

No plano federal o regime republicano expressou a tensão na política educacional oscilando entre a centralização (oficialização) e a descentralização (desoficialização). Após a reforma Benjamin Constant, de 1890, que procurou introduzir os estudos científicos e atenuar o excesso de liberdade que marcou a reforma Leônicio de Carvalho, tivemos o Código Eptácio Pessoa, em 1901. Esse código ratificou o princípio de liberdade de ensino da Reforma Leônicio de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficiais e acentuou a parte literária dos currículos. Mas a Reforma Rivadávia Correa, em 1911, volta a reforçar a liberdade de ensino e a desoficialização, além de retomar a orientação positivista, tentando imprimir um caráter prático à orientação dos estudos. Diante das consequências desastrosas, uma nova reforma, a de Carlos Maximiliano, instituída em 1915, reoficializou o ensino e introduziu o exame vestibular a ser realizado nas próprias faculdades, podendo a ele se submeter apenas os candidatos que dispusessem de diploma de conclusão do curso secundário. O ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República fecha-se, em 1925, com a Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz. Considerando que ela se encontra em pleno centro da última década da Primeira República quando, sobre a base das transformações econômicas e sociais em curso, a estrutura de poder vigente passa a ser amplamente contestada, essa nova reforma irá reforçar e ampliar os mecanismos de controle instituídos pela reforma Carlos Maximiliano.

À descentralização representada pelo protagonismo das reformas de ensino estaduais que marcaram a década de 1920, seguiu-se um processo de centralização com as reformas de âmbito nacional encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, com o ciclo das reformas Capanema entre 1942 e 1946, com a LDB de 1961 e com a legislação do regime militar nos anos de 1968 e 1971. Mas nesse mesmo período os liberais adeptos da pedagogia nova defenderam a descentralização do ensino, impedindo que a legislação no âmbito federal consagrasse o princípio organizacional do sistema nacional de educação.

A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova LDB, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001.

A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o Fundef com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao esgotarem-se os dez anos do prazo do Fundef, foi instituído o Fundeb, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Em 2007, quando mais da metade do tempo do PNE já havia passado, veio um novo plano, o Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabeleceu um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um outro plano, que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema.

OS OBSTÁCULOS FILOSÓFICOS-IDEOLÓGICOS: A RESISTÊNCIA NO NÍVEL DAS IDEIAS

A ideia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX como forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação, e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns. A sua implantação requeria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro, o que se constitui no primeiro desafio, conforme já foi analisado. Além disso, a implantação do sistema nacional de educação requeria também determinadas condições políticas, o que igualmente já foi analisado ao abordar-se, no segundo desafio, a questão da descontinuidade nas reformas educacionais.

Mas além das limitações materiais e políticas cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes mentalidades pedagógicas. Na sociedade brasileira da segunda metade do século XIX três mentalidades pedagógicas se delinearam com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista. Destas, as duas últimas correspondiam ao espírito moderno que se expressava no laicismo do Estado, da cultura e da educação (BARROS, 1959, pp. 21-36). Nesse contexto, era de esperar-se que os representantes dessas mentalidades de tipo moderno, empenhados na mo-

dernização da sociedade brasileira, viessem a formular as condições e prover os meios para a realização da ideia de sistema nacional de educação. No entanto, a mentalidade cientificista de orientação positivista, declarando-se adepta da completa “desoficialização” do ensino, acabou por converter-se em mais um obstáculo à realização da ideia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção comportou-se a mentalidade liberal que, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo.

Nessas circunstâncias, embora os debates do final do Império apontassem na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou essa expectativa. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana. Ao estipular, no artigo 35, que incumbe ao Congresso Nacional, ainda que não privativamente, “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (inciso 3º) e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (Inciso 4º), a Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos Estados competência para legislar e prover esse nível de ensino.

A partir da década de 1930, com o avanço da industrialização e urbanização do país, a educação começa a ser tratada como questão nacional. No entanto, ape-

sar de o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” ter advogado a formulação de um plano de reconstrução educacional convergente com a ideia de sistema nacional de educação, os renovadores, organizados no âmbito da ABE, posicionaram-se recorrentemente em favor da descentralização. Isto os levou a preconizar, no projeto de LDB elaborado em 1947, a instituição de sistemas estaduais de ensino, elidindo a questão do sistema nacional. Levando mais longe essa posição, Anísio Teixeira manifestou-se como um fervoroso adepto da municipalização chegando, mesmo, a preconizar a vinculação distrital. Essa posição fica clara quando ele considera que os sistemas educacionais não são algo abstrato referido à população de todo o país, “mas conjuntos de escolas vinculadas às unidades da população e, em rigor, a cada comunidade local”, concluindo que sua vinculação “ao município é o mínimo que temos de admitir – pois poderíamos considerá-lo vinculado ao distrito” (TEIXEIRA, 1962, p. 101). Com certeza essa posição decorre do comunitarismo americano presente no ideário pedagógico de Dewey. Com todo o respeito pela enorme folha de serviços prestados à educação brasileira, o que o torna, em minha opinião, o único brasileiro a merecer o título de “estadista da educação”, essa visão de Anísio Teixeira não deixou de ter efeitos negativos para o ensino em nosso país. Essa resistência dos liberais à ideia de sistema nacional de educação persistirá nos anos subsequentes estendendo-se até os dias de hoje sendo, agora, de certo modo exacerbada no contexto do chamado neoliberalismo.

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino manifestaram-se tanto no plano das condições materiais e políticas como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato se projetam ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se

refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.

OS OBSTÁCULOS LEGAIS: A RESISTÊNCIA NO PLANO DA ATIVIDADE LEGISLATIVA

Do ponto de vista lógico resulta evidente a relação de implicação entre os conceitos de “lei de diretrizes e bases da educação nacional” e de “sistema nacional de educação”. Quando a Constituição determina que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, obviamente ela está pretendendo com isso que a educação, em todo o território do país, seja organizada segundo diretrizes comuns e sobre bases também comuns. E a organização educacional com essas características é o que se chama “sistema nacional de educação”. Essa situação encontra-se ainda mais tipificada no caso da Constituição atual, que estabeleceu, no artigo 211, o regime de colaboração.

O fato de que, por tratar-se de uma República Federativa, a Constituição reconheça também a competência dos estados para legislar em matéria de educação, em nada afeta o enunciado anterior. Com efeito, “sistema” não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao integrarem-se ao todo, nem por isso perdem a própria identidade. Ao contrário, participam do todo, integram o “sistema”, na forma das respectivas especificidades. Em outros termos: uma unidade monolítica é tão avessa à ideia de “sistema” como uma multiplicidade desarticulada. Em verdade, sistematizar significa reunir, ordenar, articular elementos enquanto partes de um todo. E esse todo articulado é o “sistema”.

Considerar, pois, como inconstitucional a inclusão do tema relativo ao sistema nacional de educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma *contradictio in terminis*; é a própria contradição lógica. E isto porque a LDB implica o “sistema”.

Como demonstrei em outro trabalho (SAVIANI, 2008a), há uma estreita relação entre a LDB e a sistematização da educação. A educação assistemática não é ob-

jeto de legislação específica. Vejam-se, por exemplo, as questões referentes ao pátrio poder, às diversões públicas etc., que podem ser consideradas atividades educativas segundo o próprio conceito adotado no Título I da nova LDB; no entanto, tais questões são reguladas pelo Código Civil. Quando, no entanto, se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando à sua sistematização e não apenas à sua institucionalização. Antes de haver leis de educação, havia instituições educativas. Isso não implica, entretanto, a vinculação necessária da sistematização à legislação, ou seja: não é necessário que haja lei específica de educação para que haja educação sistematizada; esta poderá existir mesmo não existindo aquela. O que fica claro é a vinculação necessária da lei específica de educação à sistematização. Tal lei visará consolidar o sistema ou reformá-lo (caso exista), ou então, instituí-lo, ou pelo menos, determinar as condições para que ele seja criado (caso não exista).

Ora, em se tratando de uma lei que se propõe a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais ainda se impõe a conclusão acima apresentada. Com efeito, se por diretrizes e bases entendem-se fins e meios, ao serem estes definidos em termos nacionais pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar a forma, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos. E a organização intencional dos meios com vistas a atingir-se os fins educacionais preconizados em âmbito nacional, eis o que se chama “sistema nacional de educação”.

Não obstante essa evidência, na trajetória da nova LDB houve aqueles protagonistas que incidiram nessa *contradictio in terminis*, opinando pela inconstitucionalidade do título relativo ao Sistema Nacional de Educação que integrava o Substitutivo Jorge Hage. Em consequência, a referida denominação foi substituída por outra: Organização da Educação Nacional.

Em verdade, esta resultou numa solução de tipo nominalista, já que os que a postularam se satisfizeram com a mudança do nome sem preocupar-se com a manu-

tenção do mesmo conteúdo. O viés nominalista talvez tenha tido mesmo algum peso, pois argumentava-se que na Constituição não aparecia a expressão “sistema nacional de educação”, mas apenas “sistemas de ensino”. Aos que defendiam o sistema nacional, em contrapartida, preocupava exatamente o seu conteúdo, secundarizando a terminologia, o que permitiu, nas negociações, que se abrisse mão da denominação.

Efetivamente, no projeto aprovado na Câmara o capítulo que tratava “Da Organização da Educação Nacional” preservava os mecanismos básicos do sistema entre os quais desempenhava papel central o Conselho Nacional de Educação, secundado pelo Fórum Nacional de Educação. Com a prevalência do Substitutivo Darcy Ribeiro manteve-se a denominação (Organização da Educação Nacional), mas o conteúdo foi fortemente alterado.

O Título IV – Da Organização da Educação Nacional, da lei finalmente aprovada, está calcado no Substitutivo Darcy Ribeiro. Em consequência, desaparece o Fórum Nacional de Educação, assim como a regulamentação criteriosa dos artigos 209 e 213 da Constituição. Recorde-se que esses artigos versam respectivamente sobre a liberdade de ensino conferida à iniciativa privada e a destinação de recursos públicos às instituições de ensino de caráter comunitário, confessional e filantrópico.

O Conselho Nacional de Educação, que estava inteiramente ausente do primeiro projeto D. Ribeiro, no texto da lei é apenas mencionado no § 1º do inciso IX do artigo 9º. E isso era inevitável, uma vez que já se encontrava em vigor, homologada pelo Congresso, a medida provisória originária do presidente Itamar Franco e reeditada por Fernando Henrique. Foi excluído, assim, o detalhamento referente à composição e às atribuições do CNE que figurava no projeto aprovado pela Câmara.

A razão invocada para a exclusão do Conselho Nacional de Educação do texto da LDB foi a denominada “inconstitucionalidade por vício de iniciativa”.

Remete-se, então, ao art. 61, § 1º, alínea “e” (são de iniciativa privativa do presidente da República as leis de “criação, estruturação e atribuições dos Ministérios e órgãos da administração pública”) e ao art. 84, VI (“compete privativamente ao Presidente da República: dispor sobre a organização e o funcionamento da administração federal, na forma da lei”) e XXV (“prover e extinguir os cargos públicos federais, na forma da lei”). Mas essa interpretação não é tranquila. Ela parte do entendimento prévio do Conselho Nacional de Educação como sendo meramente um órgão administrativo federal. Na concepção de LDB que prevaleceu na Câmara o CNE tinha outro caráter: era uma instância com funções deliberativas no âmbito da educação análogas àquelas exercidas pelo Legislativo e pelo Judiciário no âmbito da sociedade como um todo.

Fica claro, no entanto, que não era esse, propriamente, o problema. Digamos que, de fato, estava configurado o “vício de iniciativa”. Isso não impediu que o governo Itamar Franco referendasse o CNE tal como proposto no projeto da LDB, sanando, assim, o vício de iniciativa.

A questão, aí, era o caráter deliberativo do CNE que, segundo a interpretação do governo Collor, como também do governo FHC, secundarizaria o MEC na tarefa de formular a política nacional de educação. O que se pretendia, no entanto, era instituir uma instância com representação permanente da sociedade civil para compartilhar com o governo a formulação, o acompanhamento e a avaliação da política educacional. Tanto assim que, na versão aprovada pela Câmara, metade dos membros do CNE era escolhida pelo presidente da República.

E deve-se destacar que com esse encaminhamento pretendia-se evitar a descontinuidade que tem marcado a política educacional, o que conduz ao fracasso as tentativas de mudança, pois tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe de governo, como se mostrou na análise dos obstáculos políticos.

O Conselho Nacional de Educação, pensado como um

órgão revestido das características de autonomia, representatividade e legitimidade, enquanto uma instância permanente e renovada por critérios e periodicidade distintos daqueles que vigoram no âmbito da política partidária, estaria, senão imune, pelo menos não tão vulnerável aos interesses da política miúda.

Infelizmente, mais uma vez a vitória foi da política miúda, o que nos deixa à mercê do vai e vem da política educacional. E o obstáculo legal à construção do sistema nacional de educação não foi removido.

VIII - A RETOMADA DO TEMA DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL

Ao longo de minha exposição procurei esboçar o quadro em que se situa o problema do sistema nacional de educação em nosso país. Diante desse quadro, qual o significado da retomada dessa questão no atual contexto? Se esse fato não deixa de ser auspicioso, é forçoso também reconhecer que as dificuldades ainda persistem.

Assim, permanece a questão da imprecisão. No prefácio à 10ª edição do livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, redigido em janeiro de 2008, observo que, na esteira do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, o próprio MEC induz à retomada da discussão sobre o sistema nacional de educação. Pela Portaria n.º 11, baixada pelo ministro no mesmo dia 24 de abril de 2007, foi constituída a Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Educação Básica a ser realizada em abril de 2008, para a qual deveriam confluír as Conferências Estaduais de Educação previstas, na mesma portaria, para serem realizadas no segundo semestre de 2007. E o Regimento Interno da Conferência Nacional da Educação Básica estabeleceu como primeiro objetivo “promover a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação”. Por sua vez, o documento denominado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, lançado pelo MEC, contempla, no ponto 3, “o plano de desenvolvimento da educação

como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação”, justificado com esta consideração: “a visão sistêmica da educação é a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação...” (p. 39).

Como se vê, o debate, já no seu lançamento, aparece eivado de problemas e imprecisões. Com efeito, formula-se o objetivo de construção de um sistema nacional de educação no âmbito de uma conferência nacional de educação básica. Por que não uma Conferência Nacional de Educação que, portanto, abrangesse, também, a educação superior? Dada a restrição do âmbito em que o problema é formulado surgem, também, enunciados do tipo “sistema nacional de educação básica”. Ora, o sistema refere-se ao conjunto que articula, num todo coerente, as várias partes que o integram. Como, então, falar de um sistema de educação básica se esta deveria ser, na verdade, uma das partes do sistema? Igualmente, resulta pleonástica a expressão “sistema articulado de educação”, que vem frequentando os documentos, uma vez que só se pode falar em sistema se, efetivamente, suas partes estiverem articuladas. Um passo importante foi dado em 2008 quando, após a realização da Conferência Nacional de Educação Básica, programou-se a realização de uma Conferência Nacional de Educação, em 2010, sendo precedida de um amplo processo de preparação consubstanciado nas Conferências Municipais e nas Conferências Estaduais a serem realizadas respectivamente no primeiro e no segundo semestre de 2009. Eis aí a oportunidade para, finalmente, encaminhar de forma adequada e abrangente a questão da construção do sistema nacional de educação no Brasil.

No texto citado do MEC que apresenta as razões, princípios e programas do PDE estabelece-se uma aproximação da noção de sistema com o “enfoque sistêmico”. No entanto, não podemos perder de vista que a organização dos sistemas nacionais de ensino antecede historicamente em mais de um século ao advento do chamado “enfoque sistêmico”. Portanto, trata-se de coisas distintas. O enfoque sistêmico é um conceito epistemológico que está referido a uma determinada

maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente, ao método estrutural-funcionalista. Portanto, quando aplicado à educação, o referido enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de analisar-se o fenômeno educativo. Em contrapartida, a noção de sistema educacional tem caráter ontológico, pois refere-se ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado. Além do mais, o “enfoque sistêmico”, inspirado na Cibernética (WIENER, 1964), tende a considerar o “sistema” como algo mecânico, automático, instaurando um processo em que os homens, em vez de sujeitos, passam à condição de meros objetos do “sistema”, cujos pontos de referência básicos são os *input e output*. Um exemplo referido por Churchman é particularmente ilustrativo ao referir-se a um “sistema de saúde” que pretende eliminar o sarampo: o sucesso do sistema “resultará na redução da mortalidade infantil, e conseqüentemente produzirá um ‘intolerável’ aumento da população nas áreas subdesenvolvidas” (CHURCHMAN, 1971, p. 56). Para evitar esse efeito indesejável o autor invoca a competência do “pensador de sistemas totais”: “talvez seja ‘melhor’ deixar o sarampo fazer sua feia obra do que permitir a fome resultante da explosão populacional” (idem, *ibidem*).

Como aceitar um raciocínio como esse quando Josué de Castro já havia demonstrado, vinte anos antes da publicação do livro de Churchman, que o mundo já era capaz de produzir alimentos “pelo menos para o dobro da população” (CASTRO, 1967, p. 13) que vivia naquela época? Por que, então, o hipotético pensador de ‘sistemas totais’ permite o aumento da mortalidade infantil? Que “sistemas totais” são esses? Por que as referidas populações tornam-se objetos do processo que se inscreve no âmbito do ‘enfoque sistêmico’?

Esses problemas se tornam particularmente agudos quando se trata do contexto educacional, uma vez que a ideia segundo a qual a tarefa primordial da educação é a promoção do homem é aceita de modo geral.

Para além da questão conceitual, os obstáculos tam-

bém persistem. Como foi evidenciado ao longo da exposição, o desafio econômico ligado ao financiamento da educação continua presente. Considerando-se que a fonte principal e quase exclusiva do financiamento do PDE está constituída pelo Fundeb, é preciso reconhecer que este não representou aumento dos recursos financeiros. Ao contrário. Conforme foi divulgado no dia 20 de junho de 2007, na ocasião da sanção da lei que regulamentou o Fundeb, o número de estudantes atendidos pelo fundo passa de 30 milhões para 47 milhões, portanto, um aumento de 56,6%. Em contrapartida, o montante do fundo passou de 35,2 bilhões para 48 bilhões de reais, o que significa um acréscimo de apenas 36,3%. Esse fundo passa a abarcar toda a educação básica sem que, em sua composição, entrem todos os recursos que estados e municípios devem destinar, por imperativo constitucional, à educação. O que estados e municípios farão com os 5% que lhes restam dos recursos educacionais? Se, em razão da criação do Fundeb, esses entes federativos sentirem-se estimulados a investir em outros setores para além de suas responsabilidades prioritárias (educação infantil e ensino fundamental para os municípios e ensino fundamental e ensino médio para os estados) esses recursos, com certeza, farão falta para a manutenção da educação básica. Também a complementação da União não implicou acréscimo. Com efeito, antes a União deveria entrar com pelo menos 30% de seu orçamento. Ora, o orçamento do MEC para 2007, após o corte de 610 milhões, imposto pela Fazenda, foi de 9 bilhões e 130 milhões de reais. Logo, 30% corresponderiam a 2 bilhões e 739 milhões. No entanto, a importância prevista como complementação da União para 2007 se limita a 2 bilhões. E, para 2008, esse desafio não só se manteve como tendeu a agravar-se. Isso porque o governo anunciou a necessidade de cortes no orçamento da educação para adequar as contas da União à extinção da CPMF. Não bastasse isso, um dos itens da reforma tributária que se pretende aprovar é a extinção do salário-educação, cujo montante superou, em 2007, a casa dos 7 bilhões de reais.

Mantém-se igualmente o obstáculo da descontinuidade, o que se patenteia no alto grau de fragmentação das ações que compõem o PDE e nas disputas políticas que marcam os partidos nas instâncias federal, estadual e municipal. Em consequência, persistem também os obstáculos ideológicos, pois a ideia de sistema nacional de educação permanece sujeita a considerável controvérsia, o que interfere no ordenamento legal que continua sendo um grande desafio para se chegar a uma normatização comum, válida para todo o país, condição indispensável à implantação do sistema nacional de educação.

IX – CONCLUSÃO: ALGUMAS INDICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Foi acertado o encaminhamento da organização da Conferência Nacional de Educação ao articular, no tema central, a questão da construção do Sistema Nacional de Educação com o Plano Nacional de Educação. Há, efetivamente, uma íntima relação entre esses dois conceitos. Como se mostrou, o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento. Ora, se “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2008a, p. 80), as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema organize-se e opere segundo um plano. Consequentemente, há uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação.

Considerando que o prazo de vigência do atual PNE esgota-se em 9 de janeiro de 2011, será necessário, o quanto antes, elaborar uma nova proposta e encaminhar ao Congresso Nacional o projeto do novo Plano Nacional de Educação. É preciso proceder a uma

revisão detida e cuidadosa do atual PNE, refazendo o diagnóstico das necessidades educacionais a serem atendidas pelo Sistema Educacional. E esse trabalho deverá, evidentemente, ser realizado já em perfeita sintonia com os encaminhamentos relativos à construção do Sistema Nacional de Educação.

No que se refere à construção do Sistema Nacional de Educação propriamente dito, o ponto de referência é o regime de colaboração entre a União, os estados/Distrito Federal e os municípios, estabelecido pela Constituição Federal. A implementação do regime de colaboração implicará uma repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o objetivo de prover uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população brasileira. Assim, deixam de ter sentido os argumentos contra o sistema nacional baseados no caráter federativo que pressupõe a autonomia de estados e municípios. O regime de colaboração é um preceito constitucional que, obviamente, não fere a autonomia dos entes federativos. Mesmo porque, como já afirmei, sistema não é a unidade da identidade, mas a unidade da variedade. Logo, a melhor maneira de preservar a diversidade e as peculiaridades locais não é isolá-las e considerá-las em si mesmas, secundarizando suas inter-relações. Ao contrário, trata-se de articulá-las num todo coerente, como elementos que são da mesma nação, a brasileira, no interior da qual se expressam toda a sua força e significado.

Na repartição das responsabilidades, os entes federativos concorrerão na medida de suas peculiaridades e de suas competências específicas consolidadas pela tradição e confirmadas pelo arcabouço jurídico. Assim, as normas básicas que regularão o funcionamento do sistema serão de responsabilidade da União, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. Os estados/Distrito Federal poderão expedir legislação complementar, adequando as normas gerais a eventuais particularidades locais.

O financiamento do sistema será compartilhado pelas três instâncias, conforme o regime dos fundos de desenvolvimento educacional. Assim, além do Fundeb, que deverá ser aperfeiçoado, cabe criar também um Fundo de Manutenção da Educação Superior (Fundes). Se no caso do Fundeb a maioria dos recursos provém de estados e municípios, cabendo à União um papel complementar, com relação ao FUNDES a responsabilidade da União será dominante, entrando os estados apenas em caráter complementar, limitando-se aos casos de experiência já consolidada na manutenção de universidades.

A responsabilidade principal dos municípios incidirá sobre a construção e conservação dos prédios escolares, assim como sobre a inspeção de suas condições de funcionamento. Efetivamente são esses os aspectos em que os municípios têm experiência consolidada o que, obviamente, não impede que eles assumam, em caráter complementar e nos limites de suas possibilidades, responsabilidades que cabem prioritariamente aos estados e à União. Estão nesse caso, por exemplo, a formação, definição das condições de exercício e a remuneração do magistério de todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBAGLI, M. *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: Il Mulino, 1974.
- BARROS, Roque Spencer Maciel. A ilustração brasileira e a ideia de universidade. Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, n. 241, São Paulo, 1959.
- BASTIDE, Roger (coord.). *Usos e sentidos do termo estrutura*. São Paulo: Herder; Edusp, 1971.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil (promulgada em 5 de outubro de 1988). Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, BRASIL-MEC (s/d.). O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC.
- CAMPANHOLE, A. & CAMPANHOLE, H.L., *Constituições do Brasil*. 6a. ed., São Paulo: Atlas, 1983.
- CASTRO, Josué. Geografia da fome. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.
- CATARSI, Enzo. *L'educazione del popolo*. Bergamo: Juvenilia, 1985.
- CHAIÁ, Josephina. Financiamento escolar no segundo império. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1965.
- CHURCHMAN, Charles West. *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- FORCELLINI, A. *Lexicon Totius Latinitatis*. Patavii: Typis Seminarii, 1940.
- HUE, Sheila Moura. *Primeiras cartas do Brasil (1551-1555)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ROMÃO, José Eustáquio. *A LDB e o Município: Sistema Municipal de Educação*, 1997 (mimeo).
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- SARTRE, Jean-Paul. "Jean-Paul Sartre responde". In: Sartre, Hoje. São Paulo: L'Arc/Documentos, 1968.
- SAVIANI, Dermeval. "Estruturalismo e educação brasileira". In: SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 17ª ed., ps. 143-156, 2007.
- _____. (2008a) *Educação brasileira: estrutura e sistema*, 10ª edição. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. (2008b) Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 6, n. 2, pp. 213-231, jul./out., 2008.
- TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo [Orgs.]. *Coleção de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Cou-*

to Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho - 1879. Pelotas: Seiva, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. “Bases preliminares para o plano de educação relativo ao fundo nacional do ensino primário”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.88, ps. 97-107, out./dez., 1962.

WIENER, Norbert. *Cibernética e sociedade*. São Paulo: Cultrix, 1964.

Sistema Nacional De Educação e a Escola de Qualidade para Todos⁵

Regina Vinhaes Gracindo⁶

A centralidade do tema Sistema Nacional de Educação (SNE) ocorre de forma reiterada nos debates nacionais, sempre que são sinalizadas possíveis alterações na legislação nacional sobre educação. Essa é uma clara evidência da importância dada à legislação como expressão e sustentação de políticas públicas. Assim tem sido, por exemplo, nos importantes debates da Constituinte de 1987/1988; ao longo do percurso de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, no Congresso Nacional, de 1988 a 1996; durante a elaboração e tramitação legislativa do Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2011; e, hoje, na Conferência Nacional de Educação (Conae), sobretudo pela estreita relação que é sinalizada entre a Conferência e o futuro Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, a ser constituído em lei. Nessas ocasiões, papel de destaque tomam os movimentos sociais ao trazerem suas demandas, que pontuam, dentre outras coisas, a urgência de encaminhamentos consistentes sobre o SNE. A diferença que destaco é que agora, de forma pioneira, é o próprio Estado, por meio de seu atual governo, que convoca a sociedade brasileira a participar desse debate, para, certamente, colher subsídios e encaminhar politicamente as deliberações da Conae, sob a forma de um PNE que atenda às demandas e aspirações dessa mesma sociedade.

Nesse cenário, proponho uma reflexão sobre três questões que me parecem alvo de posturas controversas: (1) há necessidade de um SNE?; (2) se o SNE é

⁵ Palestra da mesa de abertura da Conferência Nacional de Educação (Conae), “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, em Brasília/DF, em 29 de março de 2010.

⁶ Professora associada da Universidade de Brasília (UnB) e conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE).

uma demanda histórica dos educadores, por que ele não consegue ser concretizado?; e (3) poderia haver no Brasil um SNE sem que fosse ferida a autonomia dos entes federados?

1. Há necessidade de um Sistema Nacional de Educação?

A educação no Brasil é um direito social, pela Constituição Federal de 1988 (art. 6º), e um direito humano, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (art. XXVI). E esse direito expressa-se na legislação⁷ com características que traduzem sua compatibilidade com o sentido republicano: uma educação de qualidade e universal. Assim, como prática social, a educação tem como locus privilegiado, mas não exclusivo, a instituição educativa, entendida como espaço de garantia desses direitos. E, além disso, esse direito realiza-se no contexto democrático que desafia a superação das desigualdades e o reconhecimento e respeito à diversidade. Pois bem, como todo direito implica responsabilização, cabe ao Estado garantir, portanto, o direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos (LDB, 1996).

Em contraste com grande parte dos países do mundo, que se responsabilizou amplamente pela educação pública de seu povo, o poder público no Brasil não garantiu esse direito para todos, optando por não institucionalizar o SNE como instrumento para concretização de seus deveres. Tal opção contribuiu para que nossa história educacional fosse tributária de políticas públicas, cuja marca tem sido a da exclusão, revelada, ainda, pelo alto índice de analfabetismo⁸, pela pouca escolaridade dos brasileiros⁹, pelo frágil desempenho dos estudantes¹⁰, pela não universalização da educa-

⁷ LDB (Lei 9.394/1996) e PNE 2001-2010 (Lei 10.172/2001).

⁸ Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos de idade ou mais: 10,0%; taxa de analfabetismo funcional: 21,0%; população brasileira em 2008: 189.952 milhões de pessoas (IBGE – Pnad 2008).

⁹ Média de anos de estudo: 7,1 anos, sem ainda representar o ensino fundamental concluído (IBGE – Pnad 2008).

¹⁰ Taxa de promoção dos estudantes da EB (média de 73% na EB e 67,4% no EM) (do MEC/Inep/DTDIE, referente a 2005).

ção básica¹¹ e pela não democratização de acesso à educação superior¹². Tudo isso resultado de uma lógica organizativa fragmentada e desarticulada do projeto educacional do país.

A instituição do SNE, como posição política e forma de gestão, pode propiciar organicidade e articulação na proposição e na materialização das políticas educativas, pautadas pela garantia da educação pública como direito social e humano, via universalização do acesso, ampliação da jornada escolar e garantia da permanência bem-sucedida de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades da educação brasileira.

2. Se o Sistema Nacional de Educação é uma demanda histórica dos educadores, por que ele não consegue ser concretizado?

Diversos autores, cada qual ao seu modo, têm-se esmerado em estudar o SNE, suas possibilidades, limites, componentes e articulações. Dentre muitos, situo alguns obstáculos, desafios e dificuldades para a implantação do SNE neles identificados, que, em última instância, buscam revelar um intrincado de variáveis que, somados, mantêm a realidade vigente.

Bordignon (2009) compreende que os desafios são de ordem lógica: a da cultura de poder nos processos de gestão; da colaboração como processo de transferência de responsabilidades; e da crença no poder da norma para mudar a realidade.

Cury (2009) identifica três desafios. Um “está posto pelo caráter de nossa sociedade [...] desigualdade sistêmica que é congênita à sociedade capitalista ainda se relaciona ao próprio

¹¹ 6.762.631 de matrículas na educação infantil (Censo Educacional 2009 MEC-Inep); 94,9 % das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão no ensino fundamental; 50,4% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão no ensino médio (IBGE – Pnad 2008).

¹² 13,7% de jovens entre 18 e 24 anos estão na educação superior (IBGE – Pnad 2008).

(...) formato da República Federativa, onde os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de poder e de competências legalmente definidas [...] temos um organização da educação nacional e não um sistema nacional.

O terceiro decorre da Constituição de 1988, que

(...) optou por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federativos [...] relações interfederativas não se dão mais por processos hierárquicos e sim por meio do respeito aos campos próprios das competências.

Além disso, esse autor também aponta receios advindos dos campos privado e público:

(...) receio, por parte do segmento privado na educação escolar, de se ferir a liberdade de ensino e não falta quem assinala o perigo do monopólio estatal. [...] medo da parte da própria União quanto a uma presença mais efetiva, sobretudo no que se refere ao financiamento da educação básica.

Saviani (2009), por sua vez, identifica quatro espécies de obstáculos para a construção do SNE: econômicos, políticos, filosófico-ideológicos e legais. Eles são, respectivamente: 1) “traduzidos na tradicional e persistente resistência à manutenção do ensino público”; 2) “expressos na descontinuidade das iniciativas de reforma da educação”; 3) “representados pelas ideias e interesses contrários ao SNE”; e 4) “correspondentes à resistência à aprovação de uma legislação que permita a organização do ensino na forma de um sistema nacional em nosso país”.

Abicalil (2009) identifica mais obstáculos, ao afirmar que:

Nunca se logrou que o Poder Público central tivesse responsabilidade relevante na esco-

larização das maiorias. A esta característica correspondeu, sempre, a consagração de desigualdades regionais agudas, a pulverização de sistemas (e redes), a desarticulação curricular ou a sua rígida verticalidade e o estabelecimento de ação concorrencial entre as esferas de governo.

E o Documento-Referência da Conae também contribui com o debate ao mostrar que:

Vários foram os obstáculos que impediram a implantação do SNE no Brasil, sobretudo aqueles que, reiteradamente, negaram um mesmo sistema público de educação de qualidade para todos os cidadãos, ao contrário do que aconteceu nos países que viabilizaram a organização de um sistema nacional próprio. (DOCUMENTO-REFERÊNCIA, 2009)

Nesse panorama, concordo com Bordignon quanto à importância de identificar as lógicas que perpassam as ações, pois compreendo que a gestão educacional está eivada de posturas autoritárias, centralizadoras e legalistas; com Saviani, quando destaca os obstáculos de base filosófico-ideológica, na medida em que revelam ideias e interesses contrários ao SNE, que me parecem ser precedentes às demais espécies; com Cury, de que a questão central está no “caráter de nossa sociedade [com] desigualdade sistêmica que é congênita à sociedade capitalista ainda que dentro de um movimento contraditório”; e com Abicalil, no sentido de que à não escolarização das maiorias “correspondeu, sempre, a consagração de desigualdades regionais agudas”.

Mas é fundamental, nessa análise, estar atenta ao alerta de Frigotto:

Um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de

uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas – colônia durante séculos, escravocrata e, atualmente, capitalismo associado e dependente. (FRIGOTTO, 2006)

Assim, a constatação, o fato ou o fenômeno, que se transforma no nosso objeto de análise, deixa de ser o SNE em si e passa a ser **a negação histórica de um único sistema público de educação de qualidade para todos os cidadãos**. Essa é a chave para o entendimento da questão do SNE aqui trabalhada. E essa negação é intencional e fruto de uma sociedade baseada em classes sociais cujos interesses são antagônicos. E, como se pode perceber, as dificuldades, desafios, obstáculos, limites e receios aqui apontados revelam posturas e práticas contrárias a esse direito social, mesmo que assim eles não se apresentem; agora, mais que isso, são evidências lógicas, econômicas, políticas, filosófico-ideológicas e legais de contradições típicas de um movimento marcado pelas diferenças entre as classes sociais.

Certamente foi nessa direção a sinalização de Cury (2009) de que “a organização de um sistema educacional é tanto a busca de organização pedagógica quanto uma via de jogo de poder”. E eu diria, ratificando fortemente essa questão, que é muito mais uma contenda por hegemonia entre classes sociais que a mera e aparente organização pedagógico-administrativa.

E, como reforço a esse quadro, tem-se que

a educação como campo social de disputa hegemônica, resultante da condensação de forças entre a sociedade civil e a política, partimos de um referencial analítico fundamentalmente gramsciano, adotando a concepção de Estado ampliado, na qual se efetiva a articulação entre a base material e a superestrutura. Tal perspectiva é fundamental para a compreensão da análise das particularidades que o Estado capitalista assume, como indicativo complexo do

modo de produção, objeto das variadas combinações particulares por ele conhecidas. (DOURADO, 2006, p. 26)

Imersa nesse campo e analisando o movimento que prorroga a discussão do SNE ou que promove pequenos e insuficientes ajustes na organização educacional, recorro a Sarup quando apresenta uma forma de desvelar essa insistente postura de descompromisso do Estado:

Sempre que há um movimento para uma alteração radical no sistema educacional, ou para sua abolição, ouve-se dizer que o sistema é basicamente sólido, que precisa apenas de reformas menores... É fato bem conhecido que, quando o sistema corre perigo agudo, a retórica dos atacantes é cooptada por uma modificação limitada. As críticas originais são deslocadas e deformadas no processo, à medida que vão sendo incorporadas ao Estado Capitalista. (SARUP, 1986, p. 166).

Esse raciocínio pode indicar motivação para, frequentemente, pessoas afirmarem que há um SNE, pois: há uma lei nacional; um Ministério da Educação; um Conselho Nacional de Educação; além de órgãos executivos e colegiados nos estados, municípios e no DF. E me recordo de que para interpelar esse tipo de postura, que buscava demonstrar que pequenas alterações na organização educacional brasileira eram forma robusta de um dado governo dotar a educação de maior organicidade, eu acabei por afirmar, naquela ocasião, que existe um sistema *virtual* de educação:

Apesar de haver dito que não temos um SNE explicitado, se olhar mais detidamente os últimos anos, arriscaria a dizer que tivemos (e temos) um SNE “virtual” assentado na lógica econômica, voltado para um tipo específico de educação subjugado ao mercado, antenado às determinações dos organismos internacionais e que, organicamente, articulou financiamento público, papel do Conselho Nacional de Educação, gestão empresarial e avaliação de resulta-

dos [...] um SNE não denominado, não batizado, não explicitado. (GRACINDO, 2004)

Uma marca forte da negação do direito à escola unitária pública e de qualidade a todos e, por suposto, da não existência de um SNE é a dualidade que ainda hoje caracteriza a educação brasileira. Nesse sentido, o Documento-Referência da Conae sinaliza um SNE como

(...) concebido como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação, tendo como finalidade precípua a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais públicas e privadas em todo o País. (DOCUMENTO-REFERÊNCIA, 2009)

Mas a forma peculiar de lidar com as diferenças de classe que configuram essa educação dual encontra explicação quando se constata que

(...) a ciência burguesa percebe os problemas concretos como o da desigualdade nos diferentes âmbitos humanos sociais, que é inerente forma social capitalista, como uma mera disfunção, e acaba sempre atacando, de forma focalizada, as consequências, e não as determinações. (FRIGOTTO, 2001, p. 24)

Com base nessa postura analítica, e apesar de entender ser desejável, quero crer não ser necessária a superação do capitalismo para a implantação do SNE, pois, se assim fosse, nenhum país moldado por esse sistema econômico haveria de conseguir implantar seu SNE, garantindo uma escola pública uma para todos. Exemplo disso, dentre outros, foi a implantação da escola pública na República francesa, logo após sua Revolução, demonstrando que essa prerrogativa, ideia ou compromisso inscreve-se na visão liberal clássica, a face política do sistema econômico capitalista, da época.

3. Pode haver um Sistema Nacional de Educação sem ferir a autonomia dos entes federados?

Apesar de perceber que algumas vezes o argumento de que a implantação do SNE iria impedir a autonomia dos entes federados constitui-se em retórica que esconde posição contrária à universalização da escola pública una e de qualidade para todos, quero identificar como legítimo esse temor, pois a maior ou menor centralização, ou uniformidade do sistema, dependerá da configuração a ser dada ao SNE. Como não caberia aqui aprofundar o desenho do SNE, o certo é destacar que ele não poderá minimizar ou desconsiderar essa autonomia, mas, ao contrário, deverá construir-se tendo essa autonomia como princípio fundamental e base para a afirmação da unidade que garante o caráter da nacionalidade brasileira; aquilo que pode ser considerado como características da unidade nacional. E sobre essas características é que o SNE deverá estabelecer as políticas, legislação, normas e mecanismos de gestão nacionais. Enfim,

um SNE que, sem desmontar o sistema federativo, busca garantir a universalidade e a democratização do conhecimento para todos os brasileiros, de modo articulado, respeitando as especificidades regionais e locais em todo o território nacional. (GRACINDO, 2004)

Tentando situar o SNE com relação aos entes federados, não reduzindo essa relação a uma visão funcional-estruturalista, verifico um movimento dialético próprio daqueles que surgem quando as diferenças se encontram, com todas as suas contradições. E, sendo o SNE a conjugação das redes pública e privada de educação, tanto federal, quanto estaduais, municipais e do DF, há que se estabelecer a *unidade da diversidade*, que será decorrência do trabalho articulado entre os sistemas de ensino, como atividade preliminar para a consolidação do regime de colaboração.

E, partindo da premissa de que “o regime de colaboração é um preceito constitucional que, obviamente,

não fere a autonomia dos entes federativos” (SAVIANI, 2009), a questão da autonomia dos estados, municípios e DF fica assegurada na organização do SNE, posto que o entendimento do termo *autonomia* está, na justa medida, condicionado às demandas de sua diversidade local. Com isso, no panorama da autonomia/diversidade inscreve-se a liberdade de agir dos entes federativos, garantindo, de um lado, os direitos da diversidade e, do outro, os direitos da unidade. Faz-se necessário, para tanto, esforço integrado e colaborativo, a fim de consolidar novas bases na relação entre todos os entes, visando garantir o direito à escola pública unitária para todos.

Considerações Finais

Uma pequena provocação final: quando falo em Sistema Nacional de Educação estou falando em algo próximo ao Sistema Único de Saúde, o SUS?

Existem inúmeras possibilidades de promover aproximações e distanciamentos entre a organização e a prática do atendimento da educação e da saúde no Brasil, das quais, grosso modo, destaco algumas.

A primeira aproximação evidente é o atraso histórico com que o Estado vem assumindo, no Brasil, sua responsabilidade nesses campos sociais. A segunda é a força dos serviços privados na oferta dessas ações, por meio do acesso direto às instituições privadas, com ou sem financiamento público. A terceira diz respeito à força de seus movimentos sociais que, de forma semelhante e tenazmente, lutam pela conquista e ampliação de direitos da cidadania. E a quarta é a tentativa de conjugação dos recursos financeiros para melhor redistribuição entre os entes federados, que na saúde se aglutinam no SUS e, na educação, apenas para a educação básica, se reúnem no Fundeb, ficando ainda fora dessa lógica a educação superior.

Como distanciamentos, indico, primeiro, o tempo que separa a conquista da área como direito social; a educação se antecipou nessa delimitação, apesar de a le-

tra da lei haver sido descumprida muitas vezes pelo Estado. De outro lado, como forma de controle social sobre o Estado, a saúde teve um significativo avanço ao estabelecer os Conselhos de Saúde e as Conferências de Saúde, que cumprem, entre outras, essa função de forma diferenciada e dinâmica. Além disso, a saúde conseguiu implantar um sistema nacional (ou único) que proporciona avanço gerencial-administrativo com relação à área da educação, e que pode auxiliar na construção do regime de colaboração nesta área.

Assim, já que cada campo social tem seu movimento histórico próprio, falar em SNE não é falar em SUS, apesar de imaginar que a experiência nacional do SUS pode fornecer boas alternativas e indicações para a construção do SNE. Vale notar que alguns pesquisadores do tema entendem que para a educação é possível que seja mais adequada a criação de um Sistema Nacional Público de Educação, envolvendo a rede pública de instituições de ensino e de pesquisa, e estabelecendo normas e marcos regulatórios para a rede privada de educação. Penso que esta é uma questão ainda a ser mais bem trabalhada, mas, sem dúvida, dentre outras possibilidades e avanços, que essa proposta tem, está a questão dos recursos públicos que precisam ser destinados apenas e exclusivamente para a rede pública de ensino, bandeira de luta dos educadores, e que tem no SUS um exemplo que talvez não deva ser seguido, dado o volume considerável de recursos canalizados para os serviços privados.

Mesmo com todos os evidentes esforços que vêm caracterizando o atual governo, no que concerne à educação, com políticas públicas que efetivamente buscam resgatar parte da dívida social brasileira, ainda assim, resta avançar concretamente, como propõe esta conferência, na discussão e proposição do SNE no Brasil, como interlocutor vital para as políticas educacionais para o país buscando superar o quadro reverso do *analfabetismo* brasileiro, construir as bases para a existência da *escola única* de qualidade social, pautada pela garantia da *universalização* da educação

básica e da *democratização* da educação superior. Ao ver, nesta Conferência Nacional de Educação, a sociedade política e a sociedade civil juntas e representadas por estudantes, funcionários, professores, dirigentes, pais e mães de estudantes, parlamentares, associações científicas, sindicatos, empresários e órgãos públicos, todos dispostos a discutir o futuro da educação brasileira durante quatro dias, convenço-me de que não é demais reafirmar que o que está em disputa na implantação do Sistema Nacional de Educação é *muito menos* a forma de organização de suas redes de escolas e instituições e *muito mais* a concepção de educação e de escola pública universal e de qualidade para todos, promessa de uma República antiga que precisa renascer a partir do respeito explícito do Estado para com a educação de cada uma de suas crianças e de cada um de seus adolescentes, jovens e adultos.

Referências Bibliográficas

ABICALIL, Carlos Augusto. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/CONAE/images/stories/pdf/const_%20sae.pdf>. Acesso em 5.2.2010.

BORDIGNON, Genuíno. *Sistema Nacional Articulado de Educação: o papel dos Conselhos de Educação*. Brasília: CNE, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os desafios da construção de um SNE*. 2009. Disponível em: <http://CONAE.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf> Acesso em 5.2.2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. “Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada pela educação”. In: FERREIRA, Naura Sylvia Carapeto Ferreira (org.). *Políticas públicas e gestão da educação*: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica”. In: 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/comunicacao/noticia/2006-10-31-conferencia.htm>>. Acesso em 6.2.2010.

_____. “A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos” (21-46). In: FRIGOTTO, Gaudêncio, e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria da educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRACINDO, Regina Vinhaes. “Sistema Educacional Brasileiro e o desafio da construção do SNE”. Seminário Nacional de Educação da CUT, São Paulo, 24 de abril de 2004.

_____. “Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação”. In: *Súmula da IV Conferência Nacional de Educação e Cultura da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados*. Brasília: CECD, 2004.

_____. “Os reflexos da reconfiguração capitalista no Sistema Nacional de Educação: o caso do Plano Nacional de Educação”. Palestra no IV Coned, Mesa Redonda 1.1, São Paulo, Anhembi, 2002.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/CONAE/images/stories/pdf/CONAE_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em 5.2.2010.

Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação

Prof. Carlos Augusto Abicalil
Deputado Federal – PT-MT

A Conferência Nacional de Educação (Conae) constitui uma nova oportunidade de avaliação e de formulação das políticas públicas de educação básica e superior, nas suas modalidades, com a diversidade e a complexidade histórica e cultural dos itinerários percorridos até sua conformação atual. Movimento social, gestores públicos, estudantes, profissionais, representantes dos poderes da República, formuladores da crítica acadêmica e científica, somos convocados à discussão da educação brasileira em torno do tema central: *“Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”*.

Estamos, portanto, diante de um espaço mobilizador e democrático de diálogo e decisão que tem a finalidade de prosseguir a obra, reconhecer as heranças, perscrutar suas bases conceituais e materiais, fundamentar e atualizar a concepção de educação que responda aos objetivos e finalidades apontados pela prática social emancipadora e à pactuação da Constituição Federal de 1988. Não será demasiado lembrar que há uma riqueza vocabular muito expressiva em torno do verbo conferir: inferir, interferir, aferir, auferir, diferir, deferir, preferir, proferir, referir. A Conferência é um fato social e político que viabiliza a realização de todas essas expressões da sensibilidade humana motivada pelo mesmo fenômeno: a educação escolar brasileira.

Genuíno Bordignon, ao tratar as bases da organização da educação brasileira, propõe o desvelamento de sua lógica histórica a partir de algumas questões:

Por que temos a organização da educação que temos? Por que há tanta discrepância, como já denunciava Anísio Teixeira, entre o Brasil real e o Brasil oficial? Por que as leis pouco pegam entre nós? Por que o princípio constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino não se efetivou ainda? (no prelo)

Apontando uma janela compreensiva, acrescenta: “herdeiros de uma tradição napoleônica e positivista, ainda alimentamos a falaciosa crença de que a norma pode criar valores e infundi-los nas pessoas”.

O Documento-Referência aponta cinco grandes desafios para o Estado e para a sociedade brasileira, a saber:

- a) promover a construção de um Sistema Nacional de Educação, responsável pela institucionalização de orientação política comum e de trabalho permanente do Estado e da sociedade na garantia do direito à educação;
- b) manter constante debate nacional, orientando a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação básica e superior, por meio da definição de referências a concepções fundamentais em um projeto Estado responsável pela educação nacional, promovendo a mobilização dos diferentes segmentos sociais e visando à consolidação de uma educação efetivamente democrática;
- c) garantir que os acordos e consensos produzidos na CONAE redundem em políticas públicas de educação que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar o panorama educacional no Brasil;
- d) propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sis-

temas de ensino, promovam: o direito dos alunos à formação integral com qualidade; o reconhecimento e a valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos docentes e funcionários; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação;

e) indicar, para o conjunto das políticas educacionais implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação básica e superior, bem como da democratização de sua gestão. (DOCUMENTO-REFERÊNCIA, 2009, pp. 6 e 7)

A nova oportunidade realizada pela Conae não é a única, não é a primeira, não será a última. Entretanto, não terá cumprido sua tarefa se for apenas a mais recente; se não cumprir a ousadia inovadora.

Se por um lado um pressuposto inicial deste tema é o da ausência, por outro é o da experiência histórica. Daí o desafio. O imperativo da construção coloca-se sobre uma complexa realidade de relações no interior de cada um dos termos e entre eles: educação/Estado/sociedade. Qualquer abordagem, portanto, não será completa, nem definitiva. Não pode, entretanto, deixar de lançar sondas sobre o solo, perscrutar fundamentos, desenhar o projeto, selecionar materiais, colocar a mão à obra.

Assim, a primeira definição exigida ao propor a organização de um Sistema Nacional Articulado de Educação é o conceito da educação que validamos.

O conceito de educação construído coletivamente ao longo destes anos, desde o Manifesto dos Pioneiros, encontrou expressão recente no Programa de Governo do presidente Lula apresentado ao povo brasileiro em 2006, que afirma: “A educação é um direito de todos, que deve ser assegurado ao longo da vida”. Uma educação que visa à emancipação da sociedade brasileira e à promoção contínua da justiça, da igualdade e da liberdade. E continua:

(...) garantir esse direito é hoje o mais importante desafio estratégico do país. A educação é uma das condições para o desenvolvimento sustentável, a distribuição de riquezas e a soberania da nação e se constitui, a um só tempo, em meio e objetivo do desenvolvimento e diminuição das desigualdades. A educação, sozinha, não pode promover a transformação necessária. Sem ela, essa transformação será impossível. (PLANO DE GOVERNO 2007/2010, p. 64).

Essa primeira assertiva traz a noção de movimento, de processo histórico, de conflito. Assim, divergindo das concepções do neoliberalismo recente, não se trata da medida de um produto, de uma mercadoria:

Sem dúvida, esta concepção implica que a escola, sempre influenciada pelas dinâmicas e relações sociais, seja um espaço de investigação e polo de construção e organização da cultura, que interaja e valorize as várias experiências sociais e culturais de seus alunos e comunidades. (idem, ibidem)

Também a consideração dos fundamentos e dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (segundo os artigos 1º e 3º da Constituição de 1988) coloca em inevitável confronto a proclamação do direito e sua atualização em política pública:

Segundo essa visão, o acesso às condições de produção do conhecimento, em todos os cam-

pos, é um direito sem o qual não poderá haver diminuição das desigualdades, superação da exclusão e produção de conhecimento. A produção e a apropriação de conhecimento é condição insubstituível do desenvolvimento econômico e social e o compromisso em garanti-la implica que o debate sobre as políticas educacionais levado a efeito no país é uma das condições para a democratização desse direito. (idem, *ibidem*, p. 65)

Não é demais lembrar as superações necessárias para chegarmos até aqui, num exigente processo político-formativo que amadurece o desenvolvimento desta concepção e que pressupõe mudanças estruturais no desenvolvimento da educação nacional. Para além da conquista histórica do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – Fundeb, nascido do movimento social, há um conjunto de iniciativas voltadas à valorização e interação entre os níveis e modalidades do ensino, com políticas nacionais nitidamente dirigidas pela garantia da qualidade social, pela universalização do acesso e pela democratização da gestão pública.

Nesse contexto, as 39 ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, vistas inicialmente como concorrentes ao Plano Nacional de Educação – PNE, apontaram para a definição de estratégias de ação e programas que visavam ao cumprimento das diretrizes e metas exigíveis na década. Com esse viés, pode-se observar um novo compromisso de tornar a educação uma prioridade do governo e da sociedade, aperfeiçoando a relação federativa e colocando a política educacional num outro patamar de envolvimento social.

A convocação da Conferência Nacional de Educação Básica, longe de representar o fechamento desse processo, alargou as perspectivas de arejar as ações do Estado

brasileiro, galvanizar a mobilização social e constituir as novas instâncias de formulação, planejamento, implementação e avaliação das políticas públicas de educação doravante. Sua perspectiva, portanto, é a de superação da ação política de um governo para alcançar a consolidação da ação política de Estado.

Seu desdobramento na Conae, entre 2009 e 2010, deve estar no horizonte deste mesmo compromisso, mantendo seu nexos fundamental com a afirmação da educação como direito universal, como dever do Estado e como compromisso da sociedade.

A Conae é um espaço privilegiado para que se possa avaliar e articular as definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, do PNE e do próprio PDE, propondo-se alterações e mudanças nesses instrumentos de política pública.

Entre as mudanças necessárias está a realização plena de um regime de cooperação entre as diversas instâncias da gestão educacional. A regulação do regime de cooperação e das formas de articulação entre os entes federados, seus respectivos sistemas autônomos e a organização de um Sistema Nacional Articulado de Educação tornam-se indispensáveis.

A publicação do Ministério da Educação (MEC) “O PDE – Razões, princípios e programas”, mesmo que posterior ao lançamento das ações, é um valoroso instrumento para a compreensão do alcance do desafio invocado para a Conae. Afirma o documento:

Como se vê, o PDE está sustentado em seis pilares: I) visão sistêmica da educação; II) territorialidade; III) desenvolvimento; IV) regime de colaboração; V) responsabilização; e VI) mobilização social; que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace entre educação, território, e desenvolvimento, por um lado, e o enlace entre qualidade, equi-

dade e potencialidade, de outro. (...) ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional e nacional. (2008, p. 11)

Entre as novas ferramentas de cooperação federativa, chamam atenção a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (instituída pela Lei nº 11.494/2007 – Fundeb) e o Plano de Ações Articuladas nos municípios e nos estados para efeito das transferências voluntárias de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essas ferramentas servem à disciplina das transferências de recursos da União para o financiamento da educação básica no Distrito Federal, nos estados e nos municípios. Obrigatórios, no caso do Fundeb, e voluntários, no caso do FNDE.

Igualmente, pode-se registrar o fortalecimento institucional das organizações representativas dessas instâncias: pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação (Consed) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), no âmbito do Poder Executivo, assim como pelo Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação e pela União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), no âmbito dos colegiados normativos respectivos, responsáveis pelo credenciamento de instituições educacionais, autorização e reconhecimento de cursos, formulação de normas complementares ao funcionamento das instituições e pela fiscalização e controle dos serviços prestados, em alguns casos.

Por outro lado, a Conae deve, também, responder à demanda estrutural reclamada no V Congresso Nacional de Educação – Coned. Assim como os demais Coned, sua configuração como movimento social de alta representatividade, consistente, diverso, plural, legítimo, assim pronunciou-se da seguinte forma:

O Sistema Nacional de Educação articulado e o Fórum Nacional de Educação deliberativo ainda não foram constituídos, como também não

foram reformuladas a composição e as atribuições do Conselho Nacional de Educação. (MANIFESTO DO V CONED, 2004)

O mesmo Manifesto expressa a concepção de gestão democrática da educação assimilada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), avançando no desenho das instâncias públicas derivadas dessa concepção. Tais formulações vêm-se aprofundando desde as mobilizações pró-Constituinte, depois, na LDB, no PNE e não será diferente, agora, no contexto da Conae. Esses marcos orientaram governos democráticos e populares; influenciaram mudanças na legislação; influíram em políticas públicas de educação nos municípios e nos estados; transformaram-se em leis e projetos de leis, diretrizes e normas nos diferentes níveis; alimentaram e deram protagonismo político às mobilizações populares de elevada representatividade, como encontramos abaixo:

Para o V CONED, a gestão democrática da educação brasileira deve ter como preceito básico a radicalização da democracia, que se traduz no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas, na descentralização do poder, no direito à representação e organização diante do poder, na eleição direta de dirigentes, na socialização dos conhecimentos e das decisões colegiadas e, muito especialmente, na construção de uma atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada. Assim, o processo de construção da gestão democrática da educação pressupõe autonomia, representatividade social e formação para a cidadania. A concepção de gestão democrática defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública está fundamentada na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade social, garantir estrutura material que viabilize um atendimento educacional de boa qualidade, criar um ambiente

de trabalho coletivo com vistas à superação de um sistema educacional fragmentado, seletivo e excludente.

Para viabilizar essa concepção de gestão democrática, o V CONED reafirma que devem ser constituídos órgãos colegiados, com ampla participação de setores organizados da sociedade civil e dos governos, em cada uma das esferas administrativas – o Fórum Nacional de Educação e os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação; o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. No nível institucional, os Conselhos Escolares e os Conselhos Universitários ou Diretores, que também devem ser constituídos com representação paritária dos vários segmentos das comunidades escolares. Cada um desses colegiados tem atribuições específicas, de natureza deliberativa, envolvendo elaboração, acompanhamento, avaliação e reorientação de políticas educacionais. Deve ser considerada, também, a necessária articulação de tais conselhos com os conselhos sociais de controle de políticas, como os Conselhos Tutelares, os Conselhos da Criança e do Adolescente, os Conselhos de Desenvolvimento Sustentável, entre outros. (idem, ibidem)

Essas inspirações destacadas, entre tantas outras, nos impõem o exercício de – conhecendo as condições do solo, alguns fundamentos essenciais – observar os materiais disponíveis e as vertentes e avançar no projeto. Neste percurso, vamos nos valer de uma importante contribuição do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP*, nas palavras do prof. Dr. Jamil Cury, entre a nova Constituição Federal e a LDB:

Embora a Constituição não escreva em seu texto a expressão Sistema Nacional de Educação, já vimos que ele pode ser facilmente inferido, sobretudo do lugar e do modo onde se assinala a competência privativa da União em legislar

sobre diretrizes e bases da educação nacional. (...) Face ao projeto original, as emendas acolhidas ampliam a extensão da descentralização. Isto pode representar, na ausência de quadros preparados, competentes e críticos, uma improvisação que poderá redundar em duplicação de meios e mesmo em uma visão menos ampla das mudanças que se processam em âmbito científico-pedagógico. (1993)

Esses comentários referem-se ao substitutivo do projeto de LDB, do relator Jorge Hagge, apreciado na Sala da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 28 de junho de 1990. Muitos desses dispositivos não prosperaram nas etapas seguintes de tramitação da LDB. Mesmo assim, é conveniente que se faça sua memória, base de diagnóstico para a conclusão a que o prof. Jamil Cury chegava naquele momento:

As implicações de um sistema nacional de educação parecem ser maiores com o sistema de ensino dos municípios.

Ainda que possa restar uma controvérsia jurídica sobre o município como unidade mais administrativa que político-administrativa ou vice-versa, não se pode esquecer a realidade multifacetada dos municípios, a sua experiência histórica e sua inserção na questão federativa.

Há hoje uma tendência claramente definida pela descentralização. Mas não se pode esquecer que, hoje, a ideia de descentralização se reforçou e se potencializou com a ideia de mercado e de estado-mínimo.

Esta vertente, mesmo em países desenvolvidos, vem sendo questionada porque, ao deixar sua função social ao sabor do mercado, a ideia de interesse coletivo ou de bem público é também minimizada.

(...) Por outro lado, não se pode deixar de apontar as experiências inovadoras que municípios, de grande e médio portes, conduzidos por prefeitos mais comprometidos com a função pública do poder, vêm trazendo à nossa consideração.

Muitas dessas iniciativas são reveladoras da importância do regime de colaboração que deve presidir o caráter federativo da educação nacional.

Por isso mesmo, tomadas de decisão precipitadas podem conduzir a uma verdadeira fragmentação do sistema e pulverização de esforços.

Finalmente, a ideia de sistema conta com a de sujeito interessado na realização de finalidades comuns.

Embora a sociedade capitalista não possa fugir à contradição entre um regime privado de economia e um regime político que pode incorporar a maioria como sujeito de decisões, o direito à educação foi sendo incorporado como um direito de todos.

Neste sentido, sua realização universal só pode se efetivar se os sujeitos nele interessados cobrarem do Estado o exercício concreto de sua face pública. (idem, ibidem)

Boa parte das considerações listadas aqui não foi incorporada à LDB, sancionada em 1996. Foram inúmeras as tentativas posteriores de resgatá-las e atualizá-las, muitas das quais de inspiração direta do movimento social. Para quem tiver a oportunidade de aprofundá-las, vale a pena reler a publicação *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, orga-

nizada por Iria Brzezinski (1997). Tanto em propostas de alteração da LDB, de iniciativas legislativas autônomas, de emendas constitucionais, quanto do próprio PNE, do Fundeb, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Nacionais de Carreira ou do Piso Salarial Profissional Nacional. Foram-se os anos de resistência. Entramos no tempo de mudança. A oportunidade da Conae nos chama a agilizar a batalha contra o tempo.

Por isso, o Documento-Referência da Conae lembra que:

O Brasil ainda não efetivou o seu Sistema Nacional de Educação, o que tem contribuído para as altas taxas de analfabetismo e para a frágil escolarização formal de sua população (...). Vários foram os obstáculos que impediram (...), sobretudo aqueles que, reiteradamente, negaram um mesmo sistema público de educação de qualidade para todos os cidadãos, ao contrário do que aconteceu nos países que viabilizaram um sistema nacional próprio. (pp. 10 e 11)

O prof. Dr. Dermeval Saviani chama-nos a atenção: “é preciso ter presente que o sistema não é um dado natural, mas é, sempre, um produto da criação humana. (...) é possível ao homem sistematizar porque ele é capaz de assumir perante a realidade uma postura tematizadamente consciente. Portanto a condição da possibilidade da atividade sistematizadora é a consciência refletida. É ela que permite o agir sistematizado, cujas características básicas podem assim ser enunciadas:

- a. Tomar consciência da situação;
- b. Captar os problemas;
- c. Refletir sobre eles;
- d. Formulá-los em termos de objetivos realizáveis;
- e. Organizar meios para atingir os objetivos propostos;

- f. Intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos;
- g. Manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, já que a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão. (DOCUMENTO-REFERÊNCIA, 2009)

Com a mesma lucidez, a contribuição de Saviani para o debate principal da Conae lista os principais obstáculos para a tarefa de construir o Sistema Nacional de Educação, dentre as quais o financiamento da educação pública ganha grande destaque (SAVIANI, 2009). A atual pauta política neste assunto tem como horizonte a complexa reforma tributária, a disputa dos recursos futuros oriundos da principal nova fonte de riqueza nacional (na camada pré-sal do mar territorial brasileiro), o fim da incidência da Desvinculação de Receitas da União (DRU) sobre os impostos federais vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, assim como a imunidade tributária constitucional para as instituições privadas sem fins lucrativos. A necessidade de alcançar outro patamar de investimento para recuperar o atraso educacional aponta obrigatoriamente para ampliação progressiva, continuada e consistente de recursos públicos nos dois níveis da educação nacional. O Coned apontava 10% do produto interno bruto, por uma década. O PNE vigente apontava 7%, antes do veto presidencial, em 2001. De qualquer modo, ambas as previsões muito superiores aos 4,7% atuais.

AS PROPOSIÇÕES EM ATIVO POLÍTICO

Essas inspirações destacadas, entre tantas outras, nos deixam-nos em condições de observar as vertentes presentes e avançar na construção a que somos desafiados pela Conae. A recuperação conceitual que ensaiamos neste texto permite afirmar que há proposições que se apresentam, agora, como um ativo político importante.

Assim, pode-se reiterar que:

- a) a expressão Sistema Nacional de Educação, embora não escrita na Constituição, pode ser inferida, especialmente pela prerrogativa exclusiva da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional;
- b) necessariamente, nesse sistema deve haver totalidade para além da consideração da diversidade de redes, das diferenças, da ação interdependente, da flexibilidade para inovações e criatividade, para as instâncias de pactuação federativa;
- c) a unidade deve aparecer na normatização jurídica, pedagógica, política e administrativa fundamentada no objetivo de superação das desigualdades e de promoção da igualdade de direitos;
- d) a clara divisão de competências entre os diferentes níveis do sistema nacional deve expressar-se na regulação das formas de articulação, integração, colaboração, com funções e atribuições nitidamente definidas;
- e) a regulação e o controle da oferta privada de ensino são prerrogativa irrenunciável em se tratando da observância de um direito público;
- f) o princípio da gestão democrática deve ser praticado em todas as instâncias do sistema;
- g) dada a organização federativa do Brasil, é indispensável considerar a relevância do acúmulo de experiências inovadoras e emancipatórias geradas no âmbito de estados e municípios, cujas gestões político-administrativas expressaram elevado compromisso com sua função pública.

Embora boa parte das considerações listadas aqui não tenha sido incorporada à LDB, sancionada em 1996, ocorreram inúmeras tentativas posteriores de resgatá-las e atualizá-las, muitas das quais de autoria inspi-

rada nas demandas das entidades nacionais constitutivas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O fato de a LDB já computar mais de 50 alterações nesses 12 anos não é produto do acaso. Tanto em propostas de alteração da LDB, de iniciativas legislativas autônomas, de emendas constitucionais, quanto do próprio PNE, do Fundeb, do Conselho Nacional de Educação – CNE, das Diretrizes Nacionais de Carreira ou do Piso Salarial Profissional Nacional (ABICALIL, 2007). Foram 12 anos de resistência. Entramos no sétimo ano de mudança. A oportunidade da Coneb chama-nos a agilizar a batalha contra o tempo.

UM SISTEMA NACIONAL ARTICULADO

A tarefa de uma administração de âmbito federal não pode reduzir-se a uma proposta de gestão restrita à própria rede. Ao Estado cabe a gestão de sua rede, é claro. Porém, seu horizonte de atuação é sobre todo o sistema. A gestão democrática como princípio constitucional da educação é elemento constitutivo de todo o sistema – em todos os níveis, nas redes públicas a ele vinculadas, na rede privada em atividade. Uma proposta avançada, portanto, estrutura a gestão democrática em todo o sistema, nos seus órgãos, em cada nível.

Nesse sentido, não basta configurar um desenho de participação no nível da escola somente. Esse é um nível fundamental. Centro da atividade educativa. Porém, não suficiente para contemplar outros princípios constitucionais como o da qualidade, da universalidade, da pluralidade de concepções, do controle público da oferta. Mais ainda, se tivermos em conta a contemporaneidade da formulação de Planos Estaduais e Municipais de Educação que devem fundar-se nesses princípios de maneira articulada, não pulverizada. Na tradição histórica brasileira, esse papel tem sido primordialmente do âmbito estadual na construção de seus sistemas de ensino.

A tendência de pulverização de iniciativas e competências concorrentes entre estado e municípios coloca em risco a unidade da educação básica duramente conquistada depois de décadas a fio de lutas de setores populares e civis. O papel de construção hegemônica da iniciativa pública não pode ser desperdiçado. Por aí deveriam passar a criação de instâncias integradoras dessas iniciativas, como dos Fóruns de Educação encarregados de organizar e promover as conferências municipais, as conferências estaduais e a Conferência Nacional de Educação, de caráter periódico, para construir e propor, avaliar e acompanhar a execução dos planos em cada esfera. Será de todo conveniente reestruturar os Conselhos de Educação de modo a torná-los mais representativos das instâncias da administração pública nos diversos níveis, dos profissionais da educação e da sociedade, notadamente das organizações de defesa de direitos de cidadania e de interesses de classe.

A proposta de sistema nacional articulado de educação, com relações democráticas e de planos (decenais) que contenham diretrizes, metas, estratégias e objetivos, deve transformar-se em projetos de lei (municipal, estadual e federal) de iniciativa do Poder Executivo, com *status* de lei complementar, uma vez que estará regulamentando os artigos 23, 206, 211 e 214 da Constituição Federal.

Cury lembra, ademais:

Assim, o pacto federativo dispõe, na educação escolar, a coexistência coordenada e descentralizada de sistemas de ensino sob o regime de colaboração recíproca:

- com unidade: art. 6º e art. 205 da CF/88,
- com divisão de competências e responsabilidades,
- com diversidade de campos administrativos,
- com diversidade de níveis da educação escolar,
- com assinalação de recursos vinculados. (CURY, 2009)

Os processos de delegação de poderes e de representação nos órgãos do sistema, no nível escolar, municipal, estadual e nacional devem ser claramente definidos de modo a não gerar disputas de representação dos diversos segmentos envolvidos, com mandatos expressos e condições de cessação explícitas.

O conceito de autonomia tem sido muito confundido com o de parceria e de exercício de gestão de pessoal e de serviços, fundado na atividade gerenciadora de instituições de caráter privado. Ao eleger-se os colegiados de escola, criados pelas leis de gestão, como sendo portadores dessa figura jurídica, uma administração pública que pretenda manter essa característica necessariamente deverá estabelecer em lei seu caráter de exclusividade (sem concorrência com as Associações ou Centros de Pais e Mestres, entidades de natureza privada) na administração de recursos públicos e os limites de contratação, excetuando serviços educacionais regulares e objeto dos Planos de Carreira e de ingresso por concurso público. Restringir a terceirização da merenda escolar, a sublocação de prédios e de equipamentos, as concessões de espaços para atividades de empresa privada e controlar a exploração econômica das cantinas e das atividades de reprografia e multimeios etc.

O financiamento com recursos públicos diretamente voltados para a manutenção de prédios, instalações e equipamentos deve ser também objeto de regulamentação a partir da definição de um custo-qualidade por aluno, por tipo de escola, por turnos de funcionamento, por localização e tempo de uso. A periodicidade dos repasses e os critérios de prestação de contas devem ser rigorosos e de fácil compreensão, extensivos a todos os níveis da administração – da instituição de ensino, de cada uma das redes, no município, nas instâncias intermediárias, em todos os órgãos do sistema. Para que tais procedimentos sejam cumpridos faz-se imperativa a devida qualificação profissional por parte do poder público.

Como atenta Ramos, o sistema,

(...) é uma realidade educacional complexa e, muitas vezes, ao extremo diversificada, que adquire unidade, coerência e sentido na medida em que trabalha pelas normas traçadas pela autoridade competente, se deixa conduzir em direção aos fins que esse país julgar dever atingir pela educação. (RAMOS, 1999)

E complementa Arellano: “[é o] conjunto de elementos materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado”. (1999)

As análises internacionais podem trazer referenciais importantes para nossa síntese. A vontade estatal de promover a educação tem sido um fator de identidade nacional. Em muitos lugares, a maneira mais eficaz de vencer obstáculos e desigualdades foi a centralização. Em outros casos, comunidades locais regionais, por razões ideológicas, culturais ou políticas, disputaram com o poder central a conformação de sistemas locais. De todo modo, o desenho dos sistemas tem seguido o mesmo modelo da composição do estado (federal, unitário, de comunidades autônomas etc.). Os aspectos mais fundamentais devem estar presentes, a saber:

1. A gestão democrática do sistema, envolvendo as diversas forças sociais implicadas no processo, em todos os níveis, com regras estáveis para composição das instâncias de decisão, de avaliação e de planejamento;
2. A promoção de igualdade e a promoção da justiça social supõem a conjunção de diversos fatores, entre os quais:
 - 2.1. as orientações estratégicas e a regulamentação;
 - 2.2. os programas, registros, certificações e métodos de reconhecimento e autorização;
 - 2.3. os critérios de financiamento;
 - 2.4. o estatuto de contratação do trabalho e de desenvolvimento profissional, bem como as normas de gestão;

3. Garantia da qualidade e eficácia do processo, com investimentos pesados e com um trabalho de fortalecimento das relações voltadas à consolidação da nação e para além das fronteiras nacionais, a partir de uma matriz de desenvolvimento humano;

4. Gerar ação de condições para que as escolas e as equipes de trabalho possam assumir suas responsabilidades correspondentes à resposta às expectativas comuns, aos planos pedagógicos, às famílias e aos estudantes, ao entorno econômico e cultural. Portanto, com uma forte marca de abertura à prática e à exigência de cidadania;

5. Articulação entre os níveis local, regional, nacional e, inclusive, supranacional (importante na formação dos blocos contemporâneos e nas relações internacionais, em geral), fortalecendo o caráter público do sistema.

O próprio texto constitucional abre as condições para amadurecer a proposição de um sistema nacional articulado. O mais abrangente está relacionado às competências comuns e à cooperação entre os entes federados.

Art. 23. É competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios:

V – promover o acesso à cultura, à educação e à ciência;

X – combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;

Parágrafo Único. Leis complementares fixarão as normas para a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (1988)

A fórmula de lei complementar exigida deve ter por referência os princípios e objetivos da educação na-

cional, conforme rege o artigo 206 da mesma Constituição. Dada a origem fortemente descentralizada da oferta da educação pública brasileira e a chamada coexistência entre redes públicas e a rede privada, é importante resgatar elementos da Carta Magna que balizam o pacto federativo e sintetizam a possibilidade de convivência humana na frágil nação brasileira (BORDIGNON, op. cit.). As competências prioritárias de cada esfera administrativa, entretanto, são relacionadas no artigo 211 da Constituição. A previsão do Plano Nacional de Educação expressamente menciona a articulação e a integração de ações, conforme o artigo 214 da mesma Carta.

O Brasil é um dos poucos países do mundo em que a descentralização da oferta da educação obrigatória não é novidade. Essa descentralização é herança colonial, confirmada no Império e em todas as normas de educação escolar desde então. Nunca se logrou que o poder público central tivesse responsabilidade relevante na escolarização das majorias. A essa característica correspondeu, sempre, a consagração de desigualdades regionais agudas, a pulverização de sistemas (e redes), a desarticulação curricular ou a sua rígida verticalidade e o estabelecimento de ação concorrencial entre as esferas de governo. O poder formulador, normativo, tributário e controlador, por sua vez, não foi distribuído igualmente (ABICALIL, 1998).

Por essa razão mesmo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) descreveu, sob a orientação constitucional, incumbências de cada esfera administrativa. Em todas, o princípio da colaboração repete-se, subordinado ao cumprimento do direito público subjetivo ao qual correspondem deveres de Estado e ações de governo, à superação de desigualdades, à formação básica comum e à consolidação de um padrão de qualidade. Chama particular atenção a previsão do Parágrafo Único do artigo 11:

Parágrafo Único. Os Municípios poderão optar,

ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (LDB, 1996)

Assim, é pertinente salientar que convivemos com um determinado cenário de organização em que temos bases conceituais e legais dadas pela Constituição e pela LDB, que definem papéis e funções para a gestão da educação brasileira, em seus vários níveis e modalidades e, dentro desses marcos, enfrentamos tanto os obstáculos como as brechas para a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação.

Por essa razão é oportuna a recuperação daquele ativo de proposições legislativas para servir de atualização crítica e de superação histórica na direção do que a Conae pretende consolidar. Esse ativo está fortemente vinculado às propostas assumidas pelo FNDEP e poderia ser representado, incipientemente, nas disposições aqui sugeridas.

PROPOSTA EMBRIONÁRIA

Art. O Sistema Nacional Articulado de Educação, expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela superação das desigualdades através da educação, compreende os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como outras instituições públicas ou privadas prestadoras de serviço de natureza educacional.

Parágrafo Único. Incluem-se entre as instituições públicas e privadas, referidas neste artigo, as de pesquisa científica e tecnológica, as culturais, as de ensino militar, as que realizam experiências populares de educação, as que desenvolvem ações de formação técnico-profissional e as que oferecem cursos livres sujeitos à certificação pública.

Art. O Sistema Nacional Articulado de Educação objetiva garantir a universalização da educação e seu pa-

drão de qualidade no território nacional, observando as seguintes características:

- I – promoção da qualidade social pela valorização da competência e pela garantia das condições de trabalho correspondentes;
- II – coordenação, planejamento, gestão e avaliação democrática da política educacional;
- III – participação da sociedade civil, dos agentes da educação e dos seus destinatários;
- IV – simplificação das estruturas burocráticas, descentralização dos processos de decisão e de execução e fortalecimento das unidades de ensino;
- V – cooperação entre as diversas esferas do poder público e entre as unidades de ensino e outras agências educacionais públicas e privadas;
- VI – articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- VII – integração entre a educação escolar formal e as ações educativas produzidas pelo movimento social;
- VIII – flexibilidade para o reconhecimento da experiência extraescolar;
- IX – valorização do processo de avaliação institucional.

Art. O Sistema Nacional Articulado de Educação tem como órgão normativo o Conselho Nacional de Educação e como órgão executivo e coordenador o Ministério da Educação.

§ 1º O Sistema Nacional Articulado de Educação contará, ainda, como instância de consulta e de articulação com a sociedade, com o Fórum Nacional de Educação.

§ 2º O Sistema Nacional Articulado de Educação organizará sua atuação de acordo com os objetivos, metas, estratégias de operacionalização e avaliação de resultados fixados no Plano Nacional de Educação.

Art. Cabe ao Conselho Nacional de Educação:

Art. O Conselho Nacional de Educação terá a seguinte composição:

Art. O Fórum Nacional de Educação, órgão colegiado de caráter consultivo e de assessoramento do Sistema Nacional Articulado de Educação, será responsável pela organização e coordenação da Conferência Nacional de Educação, precedendo à elaboração dos Planos Nacionais de Educação, de modo a manifestar-se sobre suas diretrizes, seus objetivos, suas metas, suas estratégias de operacionalização, bem como sobre acompanhamento e avaliação dos resultados.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação será organizado e convocado pelo Ministério da Educação, com a participação do Conselho Nacional de Educação e das Comissões de Educação de cada uma das casas do Congresso Nacional.

§ 2º O Fórum Nacional de Educação será constituído pelas seguintes organizações de âmbito nacional: (pode-se ter por referência a composição dos segmentos estratificados para a Coordenação Nacional da Conae).

§ 3º As organizações constitutivas do Fórum Nacional de Educação propõem as normas de funcionamento interno a serem aprovadas na primeira reunião plenária.

§ 4º Cabe ao Fórum Nacional de Educação estabelecer a composição e o regulamento das Conferências Nacionais de Educação quinquenais. (Pode-se ter por referência a composição dos segmentos estratificados para a Conae).

§ 5º As despesas relativas às ações e responsabilidades do Fórum Nacional de Educação deverão ser previstas no orçamento do Ministério da Educação.

Art. As Conferências Nacionais serão precedidas de

Conferências Estaduais, Distritais, Regionais e Municipais com finalidades e organização equivalentes em suas respectivas jurisdições.

Art. As ações de cooperação entre a União, o Distrito Federal, os estados e municípios deverão ser constituídas em Planos de Ações Articuladas, com base na territorialidade municipal ou regional, coincidentes com a vigência do Plano Nacional de Educação.

§ 1º Os Planos de Ações Articuladas deverão estabelecer claramente as responsabilidades de cada ente federado na garantia de oferta educacional local ou regional, distrital e estadual.

§ 2º A cooperação técnica e financeira de natureza voluntária entre os entes federados levará em conta a pactuação federativa retratada nos Planos de Ações Articuladas.

§ 3º São disposições obrigatórias dos Planos a fixação de critérios e normas para o financiamento; a formação inicial e continuada, a carreira e a remuneração profissional; a gestão democrática das instituições educacionais; a estrutura e o funcionamento dos órgãos dos sistemas de educação; a organização curricular; o padrão de qualidade social; o investimento em infraestrutura e recursos tecnológicos; a alimentação, o transporte do escolar e o material didático; a assistência estudantil; a avaliação do desenvolvimento educacional.

Há muito ainda a acrescentar num diploma legal na forma de alteração da LDB, na forma da lei complementar exigida pelo artigo 23 da Constituição Federal, ou na forma do novo PNE. Obviamente muitas das proposições da lei nacional devem obter reflexos correspondentes em legislações estaduais e municipais, especialmente referentes à expressão das responsabilidades específicas e encargos financeiros de cada esfera da administração e os instrumentos de

seu compartilhamento cooperativo; os organismos democráticos de consulta, de normatização e de controle social; as instâncias de formulação política e de planejamento, entre outros.

Não se pode desconsiderar, por fim, uma Proposta de Emenda Constitucional, PEC 277-A, de iniciativa da senadora Ideli Salvatti, aprovada em primeiro turno na Câmara dos Deputados. A proposta originalmente voltada a determinar o fim da incidência da Desvinculação das Receitas da União – DRU sobre os recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino alcançou uma dimensão muito mais intensa derivada da nova extensão da obrigatoriedade a toda a educação básica, à inclusão da União como ente federativo corresponsável pela educação obrigatória, pela instituição do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, como eixo articulador do Sistema Nacional de Educação e da fixação de meta percentual do produto interno bruto (PIB) de investimento público em educação.

Mãos á Obra

Esta fase preparatória tem tarefas imediatas para qualificar a participação da Conae na nova oportunidade.

No cenário mais próximo, é preciso ter em conta que existem projetos de lei em tramitação com forte incidência sobre a organização de sistemas de ensino e cooperação federativa. Notadamente, chamam a atenção os Projetos de Lei nº 7.666/2006 e 1.680/2007. Além de enfrentarem a difícil tarefa de regulamentação em lei federal, estão muito distantes de considerar a concepção de educação validada pelo Documento-Referência, a partir do seu lastro no movimento social.

O próximo ano será muito exigente para essa disputa de projeto de nação. Desafia para o amadurecimento

da proposta, a articulação de alianças estratégicas, a elaboração minuciosa da tática política para alcançá-lo, seja na forma do novo PNE, seja na atualização do ordenamento legal infraconstitucional decorrente. Não será um processo linear.

Cada segmento aqui representado sabe bem a dor e a delícia de gestar o novo.

Há mais de 15 anos, Jamil Cury já advertia, no texto já citado:

Deste modo, quer se realize no Poder Público municipal, estadual ou federal, o encontro da universalidade do direito com a totalidade do sistema só se dará quando os sujeitos sociais, interessados em educação como instrumento de cidadania, se empenharem na travessia deste direito dos princípios à prática social.

Deste modo, o impacto do sistema nacional de educação pode ser lido a partir de dois polos mutuamente inclusivos, o da legislação que adota princípios e o dos grupos sociais interessados em não ficar à margem das conquistas democráticas, entre as quais a educação pública como direito de cidadania. (CURY, 1993)

Se estamos construindo, seguramente conjugamos uma série de atitudes que conformam a existência de um projeto capaz de co/mover pessoas, re/mover entraves, de/mover resistências, pro/mover ações e estabelecer sin/ergias, sin/tonias, sin/fonias, sin/cronias, sim/patias, afirmando a diversidade como valor, o direito à igualdade como princípio, a unidade como fio condutor.

Mãos à obra!

Referências Bibliográficas

ABICALIL, Carlos Augusto. *PNE Limites e Desafios: uma avaliação necessária*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

_____. FUNDEF, “Municipalização e fratura da educação básica”. In: *Cadernos de Educação*, nº 6, Brasília, CNTE, ago./1998.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. “Concepção de sistema de ensino no Brasil e competências legais do sistema municipal”, mimeo, 1999.

BORDIGNON, Genuíno. “Sistema Nacional Articulado de Educação: o papel dos Conselhos de Educação”. In: *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. Editora do IPF. (no prelo)

BRASIL. Lei nº 10.172, de 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/visualizarNorma.html?ideNorma=359024&PalavrasDestaque=Plano%20Nacional%20de%20Educação>>.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/ViewIdentificacao/lei%2011.494-2007?OpenDocument>>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996. Atualizada. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/visualizarNorma.html?ideNorma=362578&PalavrasDestaque=>>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conae 2010, *Documento-Referência*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/CONAE/index.php?option=com_content&view=article&id=52:referencial&catid=38:documentos&Itemid=59>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>.

BRASIL. *PEC 277-A/2008*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/proposicoes/loadFrame.html?link=http://www.camara.gov.br/internet/sileg/prop_lista.asp?fMode=1&btnPesquisar=OK&Ano=2008&Numero=277&sigla=PEC>.

BRASIL. *PL 1.680/2007*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/proposicoes/loadFrame.html?link=http://www.camara.gov.br/internet/sileg/prop_lista.asp?fMode=1&btnPesquisar=OK&Ano=2007&Numero=1680&sigla=PL>.

BRASIL. *PL 7.666/2006*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/proposicoes/loadFrame.html?link=http://www.camara.gov.br/internet/sileg/prop_lista.asp?fMode=1&btnPesquisar=OK&Ano=2006&Numero=7666&sigla=PL>.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB reinterpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

COLIGAÇÃO COM A FORÇA DO POVO. Plano de Governo 2007/2010. São Paulo.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação*, 2009.

_____. “A nova lei de diretrizes e bases e suas implicações nos estados e municípios: o Sistema Nacional de Educação”. In: *Revista de Educação da CNTE*, nº 1, ano I, Brasília, jan./1993.

INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO. *EDUCACIÓN: cuestiones de debate*. Bruxelas, abr./1999.

RAMOS, Maria Amélia. *Sistema de Ensino – Assessoria Técnica do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso*, mimeo, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação*, 2009.

V CONED. *Manifesto do V Congresso Nacional de Educação*. Recife, 2004.

6. Colóquios

Foram realizados 52 colóquios relativos aos seis eixos de discussão da Conae. O que justificou tantos colóquios? A Comissão Organizadora explica:

O importante era aprofundar as discussões antes de chegar-se à plenárias de eixos. A existência de 52 colóquios foi fruto de um debate da própria Comissão Organizadora do que era importante aprofundar dentro de cada eixo. A Comissão, provocada pelo Sistema “S”, percebeu que não havia na discussão a relação imediata educação e mundo do trabalho. Foi, então, um processo de construção dos temas relacionados aos eixos e percebeu-se que os 52 colóquios ainda estavam em número insuficiente. Nesse sentido setores/entidades propuseram mais 28 mesas de interesse para aprofundar outros aspectos, além das questões conjunturais de cada setor.

De fato, como se vê pela programação, os 52 colóquios referem-se a aspectos determinantes relacionados aos eixos e sua realização possibilitou o aprofundamento e um acúmulo de discussão que se refletiu nas plenárias de eixos, pois foram abordadas questões conceituais que permitiram maior clareza na definição das emendas oriundas dos estados, tanto que muito poucas emendas obtiveram de 30% a 50% de votos.

As ementas e textos a seguir exemplificam a riqueza de questões abordadas e o modo como esses colóquios tiveram, também, a função de formação dos profissionais da educação.



EIXO I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional

Colóquio 1.1) O papel do Estado na regulação e na garantia do direito à educação

Princípios constitucionais que regem o direito humano à educação escolar com qualidade; importância da LDB e das demais matérias legislativas, sublegislativas e normativas na regulação da educação escolar no Brasil; papel do Estado na autorização, credenciamento e supervisão da oferta de educação escolar (presencial e a distância, pública e privada); institucionalização da cultura do planejamento da educação no Brasil: Plano Nacional de Educação e os planos decenais correspondentes; condicionantes sociais e econômicos ao cumprimento do efetivo direito à educação; o direito à educação como princípio ordenador das políticas de Estado: limites, responsabilidades, autonomia das escolas públicas, estabelecimentos de ensino, Ifets e universidades; o papel do Estado na garantia da igualdade de direitos e valorização das diferenças nas escolas.

APARECIDA DE FÁTIMA T. DOS SANTOS

Definir o papel do Estado na regulação e garantia do direito à educação coloca-nos frente à exigência de assumir a historicidade e dinâmica de conceitos como Estado e sociedade civil. Grande parte dos movimentos sociais progressistas brasileiros e latino-americanos que atuam hoje tem em sua origem o traço antiautoritário, fruto do enfrentamento do contexto sombrio de ditadura civil-militar que se instalou nesta região nas décadas de 1960 e 1970. Esse fato, aliado à influência da cultura europeia libertária dos anos 1960 e ao papel importante que os movimentos sociais tiveram na resistência e luta contra o

regime militar, gerou o fetiche em torno da ideia de que a sociedade civil é o terreno da libertação, e o Estado, o da opressão. Essa ideia, se não historicizada e submetida ao crivo da atualidade, permite que, em nome de intenções progressistas, uma conferência como esta deixe espaço para a privatização direta ou indireta da educação, ou pelo abandono da atividade educacional (pública ou privada) às leis do mercado, por meio de instituições da sociedade civil vinculadas a concepção de mundo e interesses mercantis. Uma das características do processo de construção da hegemonia neoliberal é a ressignificação de termos e bandeiras de luta dos movimentos sociais, conferindo-lhes finalidades opostas. A apropriação de termos como autonomia, descentralização, contextualização, aliada ao relativismo político pós-moderno, tem favorecido, no conjunto de manobras dos segmentos hegemônicos, o surgimento de um terreno nebuloso, a partir do qual o capital instala suas bandeiras sob o consentimento desatento dos movimentos sociais organizados em torno daquelas que seriam transformações sociais estruturais. Um exemplo é a ideologia do papel da sociedade civil na regulação, acompanhamento, avaliação, oferta com subsídios públicos de educação, em lugar do Estado. A ressignificação e o relativismo conceitual explicam o fato de que, em algumas das conferências municipais e estaduais, setores e segmentos vinculados à defesa da educação como direito universal defendiam, tanto quanto setores do capital, o papel da “sociedade civil”, sem as devidas demarcações de princípios. Precisamos, então, definir o que se entende por Estado e por sociedade civil. Na concepção de Gramsci, o Estado nas sociedades consideradas “ocidentais”, nas quais a sociedade civil tem um grau razoável de organicidade, resulta da relação dinâmica entre a sociedade política (o Estado na concepção estrita ou “governo”) e a sociedade civil (os setores e movimentos sociais organizados em torno de seus aparelhos de hegemonia). A observação fundamental aqui é a de que a sociedade civil organiza-se tanto a partir do capital quanto da classe trabalhado-

ra, com a finalidade de construção da hegemonia a partir dos respectivos interesses. Se os movimentos de mulheres trabalhadoras ou de trabalhadores sem teto configuram a sociedade civil, assim também organismos empresariais como federações de indústrias e associações de proprietários de escolas e de universidades o são. Não somente os sindicatos de trabalhadores constituem a sociedade civil, mas também os sindicatos patronais. Organizações empresariais instituídas por iniciativa do capital, muitas vezes com fins “educacionais” ou de “salvação” do sistema educacional (sob a lógica da reprodução e da valorização do capital), baseadas no princípio de educação como “serviço” e não como direito, igualmente compõem a sociedade civil e organizam suas estratégias dentro do Estado. Não são somente os movimentos sociais organizados em torno de ideias progressistas e transformadoras sob o princípio de democratização que configuram o conjunto da sociedade civil. Assim sendo, é imprescindível que as deliberações da Conae não permitam espaços para que a “sociedade civil” por si mesma alcance o lugar da definição das políticas educacionais. O que está em questão é muito mais do que o caráter “participativo” indefinido; é a concepção de educação como direito humano fundamental e não como serviço subordinado à lógica de produtividade, competitividade e meritocracia liberais. Os movimentos sociais progressistas precisam ocupar no interior do Estado seu lugar na defesa desse princípio, não permitindo que espaços do próprio Estado estejam permeáveis às bandeiras do capital e sua concepção de educação como mera produção da “mercadoria força de trabalho”. A formação humana fundada no princípio da universalidade possui uma lógica intrínseca incompatível com os interesses do mercado. Assim sendo, a criação, por exemplo, de parcerias do sistema educacional com instituições vinculadas ao capital está condenada à subordinação da educação à visão de mundo fundada no mercado como agente organizador da vida em sociedade, com a propagação de seus valores. Tais instituições têm a incumbência

de transpor para a escola o *modus operandi*, o *know-how* das empresas, a “cultura organizacional”, reduzindo a atividade docente, por exemplo, ao alcance de metas prescritas externamente sob um produtivismo descontextualizado que ignora (padronizando) os ritmos e tempos, além das especificidades da ação formadora. Fundamental, portanto, afirmar, mesmo que sob o risco da redundância, em todos os espaços desta conferência, o princípio da educação como direito humano fundamental em todos os níveis e o papel exclusivo do Estado na regulação, concebendo o Estado como instância a partir da qual os movimentos sociais progressistas afirmarão esse princípio.

ROBERTO FRANKLIN DE LEÃO

A história moderna marca o início da disputa social pelo poder do Estado. A democracia ocidental contemporânea, por sua vez, arvorou-se em confluir os interesses das classes sociais em um projeto de Estado democrático, laico e de direito. Porém, a disputa pelo controle dos papéis do Estado permaneceu, e a classe dominante sempre fez prevalecer seus interesses.

A hegemonia de classe, no século XX, quase sempre foi imposta via governos pouco democráticos, ou mesmo através de regimes totalitários. Mesmo onde se praticava a democracia calcada na separação dos poderes – teoria de Montesquieu – havia, sim, prevalência de dominadores sobre dominados. São fatos históricos.

Atualmente, sobretudo após a crise do neoliberalismo, a geopolítica mundial tem revelado uma confluência de interesses de nações em transpor o modelo tradicional de democracia liberal para um regime mais participativo/popular, respeitando, contudo, a separação dos poderes. Essa característica é observada com maior destaque nos países que elegeram governos que defendem um Estado voltado às garantias sociais e à regulação econômica.

O Brasil, que a partir da eleição presidencial de 2002, compõe o rol de nações que aspiram a uma democracia mais cidadã, tem encontrado nos resquícios do neoliberalismo, nas ramificações das elites política e econômica – representadas nos executivos e nos legislativos (federal, estaduais e municipais) – e, ainda, na (im)posição de um Judiciário conservador sérios entraves à regulação de direitos sociais, sobretudo os que se pautam em resgatar dívidas seculares impostas à população.

Sobre o aspecto da educação, o país elevou à Constituição o direito de acesso, de permanência e aprendizagem de todos os estudantes (crianças, jovens e adultos), julgando indissociável, para a concretização desse direito, a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação, esta última por meio de concurso público, de planos de carreira e de piso salarial profissional nacional aos das redes públicas.

No entanto, a eficácia limitada da maioria das normas constitucionais – no que diz respeito aos direitos sociais, dentre os quais se destaca a educação – tem configurado grande obstáculo à primazia dos desígnios da Carta Magna. O analfabetismo e a baixa qualidade da escola pública expõem os resultados da histórica luta de classes no país. Já o piso do magistério é um exemplo da incompatibilidade entre os poderes do Estado. Depois de aprovada no Congresso, a Lei nº 11.738 tem sofrido resistência de grande parte dos executivos estaduais e municipais em decorrência de limitação imposta pelo Judiciário, a pedido de forças políticas conservadoras que não obtiveram êxito no debate democrático.

Sobre os aspectos econômico e financeiro, o Estado brasileiro é organizado de tal maneira que romper com as desigualdades regionais, sociais e de renda entre as famílias torna-se quase impossível em razão da forte oposição das elites a qualquer tentativa de mudança que atinja seus privilégios. A obstrução à

tramitação de uma reforma tributária equitativa e a aversão à política de cotas raciais e sociais nas universidades públicas revelam essa postura. E mesmo quando há avanços sociais legítimos na esfera legal, as elites encontram respaldo na estrutura do Estado para desconstituí-los. A alegação, na maioria das vezes, pauta-se no princípio da *reserva do possível*, que é analisado sob a perspectiva dos privilegiados.

Diante dessa correlação de forças, o Poder Judiciário coloca-se como avalista do modelo de exclusão, negando-se, constantemente, a observar as relações sociais à luz de uma nova ótica. De outro lado, os legislativos raramente regulamentam textos constitucionais (federal e estaduais), não por acaso pendentes quase na totalidade de normas infraconstitucionais na parte dos direitos sociais, sob a expectativa das massas populares. Já os executivos, ao postergarem, ignorarem ou inovarem a interpretação das leis, inviabilizam seus efeitos. E esse ciclo vicioso impede que o Estado garanta, efetivamente, o direito à educação pública, universal, democrática, laica e de qualidade social.

TIAGO AUGUSTO DA SILVA VENTURA

A disputa de rumos da educação, em especial da universidade brasileira, está alicerçada no modelo de sociedade que se pretende construir. Nesse contexto, discutir qual o modelo de Estado que defendemos tem reflexo imediato na pauta educacional.

Defendemos um Estado capaz de construir um Brasil soberano, sem desigualdades, integrado aos demais países da América Latina, com forte presença na economia e na construção de políticas sociais.

Nesses aspectos, o papel do Estado no que tange à garantia do direito à educação desdobra-se na agenda da democratização da universidade brasileira, materializada nos seguintes pontos:

- a) dar a todos e todas acesso ao ensino superior, por meio de políticas de ações afirmativas para negros, indígenas, comunidades tradicionais e população carente;
- b) garantir a permanência dos estudantes em condições de vulnerabilidade que ingressam na educação superior. É necessário ampliar as verbas referentes ao Plano Nacional de Assistência Estudantil ao patamar de 400 milhões de reais, e exigir a existência de assistência estudantil em instituições privadas, principalmente as que fazem parte de programas como o ProUni e o Fies;
- c) democratizar as estruturas da universidade por meio da implantação da paridade nos conselhos universitários, eleições diretas para reitor e dirigentes dos institutos acadêmicos, liberdade de atuação ao movimento estudantil e sindical, extinção dos departamentos, visto que não são órgão colegiados, limitando sua composição somente à classe docente;
- d) construir uma universidade socialmente referenciada, fortalecendo a relação entre ensino, pesquisa e extensão e desse tripé com demandas que visem a mudanças das condições sociais da maioria da população brasileira;
- e) potencializar o surgimento e organização de novas racionalidades presentes na formação da cultura popular brasileira, por meio da valorização das identidades coletivas historicamente vulnerabilizadas, colocando a universidade na linha de frente ao combate a quaisquer práticas discriminatórias, em especial contra mulheres, homossexuais e afrodescendentes;
- f) fortalecer o financiamento estatal da educação superior pública, alcançando o patamar de 10% do PIB brasileiro até 2014;
- g) ampliar o controle e a finalidade pública do ensino superior privado, avançando da regulação das mensalidades, da fiscalização das isenções es-

tatais, da garantia da liberdade de atuação do movimento estudantil e da paridade nos conselhos universitários.

A construção dessas agendas por parte do Estado brasileiro consolidaria um novo período na educação superior brasileira. Concretizaria o caráter público da educação brasileira e colocaria a universidade ao lado das transformações sociais necessárias ao nosso país.

Colóquio 1.2) Definindo as responsabilidades educacionais de cada sistema de educação, as áreas de corresponsabilidades e os indicadores para o monitoramento público do efetivo direito à educação

Sistema Nacional Articulado de Educação; a busca da unidade na diversidade cultural e institucional da sociedade brasileira; competências comuns e competências privativas das unidades da Federação e dos seus respectivos sistemas de ensino: federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal; a regulamentação dos dispositivos constitucionais da cooperação federativa e do regime de colaboração; composição, funções, competências e responsabilidades dos sistemas de ensino; importância dos indicadores educacionais no planejamento plurianual articulado, na gestão educacional e na construção do regime de colaboração; papel dos órgãos administrativos, normativos e de controle social dos sistemas de ensino; mecanismos e instrumentos de cooperação; fragmentação e ruptura das ofertas de matrículas por nível federativo; relação entre matrícula, evasão e desempenho dos estudantes da educação básica, profissional e superior.

Sistema Nacional de Educação: constituição, regulação e regulamentação

LUIZ FERNANDES DOURADO

A presente exposição objetiva situar, historicamente, a discussão sobre o Sistema Nacional de Educação, bem como os desafios atinentes a sua constituição em cenário político marcado, contraditoriamente, pelas lutas em prol da efetivação do Estado de Direito e pela vigência de uma concepção de Estado, ainda, patrimonial. Debater tais questões nos remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como desigualdade social, educação como direito para todos, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise dos processos de organização e gestão da educação nacional num contexto em que a educação articula-se a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas.

Nessa direção, buscar-se-á, sobretudo, apreender e debater os limites, possibilidades e desafios que se interpõem à efetivação de um Sistema Nacional de Educação no Brasil considerando os marcos constitucionais: a não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, o processo educacional marcado pela descentralização, desconcentração e, por vezes, desobrigação dos entes federados no tocante à responsabilidade de garantia do direito à educação, princípio republicano a ser consolidado no país. Ou seja, buscar-se-á, na presente exposição, ao analisar a complexidade do processo de gestão das políticas (dada a situação nacional, em que estados e municípios se colocam como principais atores na oferta da educação básica no país, por exemplo), construir elementos e alternativas para os atuais marcos dos processos de regulação e financiamento, bem como os arranjos institucionais que contribuem para

a materialidade das políticas de gestão e organização educacionais no Brasil como políticas de Estado.

Essa discussão nos remete à problematização dos atuais marcos de descentralização da educação brasileira e aos problemas daí decorrentes, incluindo análises que realçam que, no Brasil, houve a desconcentração de ações educacionais de forma muito mais efetiva do que a descentralização garantidora de autonomia aos entes federados. Ou seja, o que tem ocorrido é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política articulada de planejamento, financiamento e gestão da educação.

Nesse cenário, sinalizamos para a importância e centralidade da temática deste colóquio, no âmbito da Conae, ao tempo em que entendemos que o SNE pressupõe o estabelecimento de relações de cooperação e colaboração entre os entes federados e, ao mesmo tempo, a clara regulamentação e o cumprimento das competências comuns e competências privativas das unidades da Federação e dos seus respectivos sistemas de ensino: federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal. Em outros termos implica a efetiva regulamentação dos dispositivos constitucionais. Tais sinalizações devem desdobrar-se, ainda, no aprimoramento dos processos de gestão e financiamento da educação, envolvendo questões como gestão democrática, planejamento, autonomia, financiamento, competências e controle social e a garantia de condições objetivas para a ação articulada da União, estados, Distrito Federal e municípios em prol da garantia da educação como direito social.

MARIA TERESA LEITÃO DE MELO

O direito à educação no Brasil é afirmado com duas exigências: será garantido como dever do Estado e será de qualidade.

Os marcos legais vigentes até hoje são pródigos na ex-

plicitação desse direito, desde a Constituição Federal de 1988, nos seus artigos 5º, 6º, 22, 24, 205 e 214, até a LDB, Lei nº 9.394, de 1996 (art. 2º), e o PNE 2001.

Entretanto, em que pese a importância da lei como referencial do direito à educação e instrumento de salvaguarda para a mobilização social, há um enorme descompasso entre o que dita a legislação e os que executam as políticas públicas. A fragilidade de implementação das políticas, junto a outros fatores da conjuntura socioeconômica, contribui para a manutenção de dados indicadores de desigualdades sociais, tais como: 11,2% de analfabetos na população adulta e 27,5% da população com apenas três anos de escolaridade.

Nesse contexto o debate acerca do Sistema Nacional de Educação certamente será orientado pela disputa de concepções de Estado e de educação.

Entendo que a função principal do SNE é a de orientar e sustentar a política educacional, de modo a assegurar a universalização do direito à educação. O fato de o debate da Conae concebê-lo como Sistema Nacional Articulado de Educação imprime um caráter mais democrático que explicita a cooperação entre os sistemas existentes e o respeito à autonomia federativa.

Para a organização e regulação do SNE haveremos de considerar as experiências exitosas do regime de colaboração, as desigualdades regionais, os descumprimentos legais sem a devida responsabilização.

O SNE deve, ainda, considerar os princípios de ensino explicitados no art. 206 da CF/2008, requerer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo-se diretrizes educacionais comuns (PNE-PEE-PME), e ter um papel articulador, normatizador, coordenador e, quando necessário, financiador de sistemas de ensino.

Colóquio 1.3) Propondo diretrizes e mecanismos de

planejamento normativo, estratégico e operacional no âmbito do Sistema Nacional de Educação articulando os sistemas de ensino

A organização do Sistema Nacional Articulado de Educação e do Plano Nacional de Educação; conceito de sistema e de planejamento educacional; PPA, PNE e PDE/PAR; a dimensão legislativa e a estratégica no processo de planejamento; histórico da práxis de sistema e da cultura institucional de planejamento na educação brasileira; estratégias de superação das fragmentações nas responsabilidades federativas; arranjos educacionais locais e territoriais; planejamento participativo, estratégico e mobilização social de todos/as pela educação de qualidade para todos/as.

Colóquio 1.4) Sistema Nacional Articulado de Educação e o papel da União: coordenação da Política Nacional, colaboração, ação supletiva e estabelecimento de diretrizes e normas gerais.

Diretrizes nacionais e normas gerais de competência privativa da União; o Congresso Nacional, o MEC e o Conselho Nacional de Educação: suas funções legislativas, normativas e administrativas; papel da União na coordenação e na articulação da Política Nacional de Educação: PNE, PDE/PAR, Fundeb etc.; Sistema Nacional Articulado de Educação: subsistemas de avaliação, desenvolvimento curricular, produção e disseminação de indicadores educacionais, planejamento e gestão e formação e valorização profissional; o lugar da educação na história do Estado brasileiro: articulação interministerial, fragmentação das responsabilidades educacionais; guerra fiscal; conceito de articulação do sistema; diferença entre articulação, dependência, cooperação e colaboração; integração e articulação dos sistemas de ensino, dos profissionais da educação e dos conselhos escolares à Rede de Proteção Integral dos Direitos de Crianças e Adolescentes.

ALAN KARDEC BARBIERO

São visíveis os recentes avanços na educação brasileira, porém o panorama continua excludente: 11,2% da população com mais de 7 anos continua analfabeta, 11,2% dos maiores de 10 anos não têm escolaridade ou estiveram na escola por até um ano, e mais de dois terços da população (60,4%) não possuem o ensino fundamental completo. Para que o país atinja melhores índices de escolaridade é preciso uma soma de esforços em diversos níveis. A construção de um Sistema Nacional de Educação constitui-se, portanto, em um desafio para a educação brasileira. Responsáveis respectivamente pelo ensino superior, ensino médio e ensino fundamental, a União, os estados/DF e os municípios devem trabalhar em regime de colaboração, para garantir educação de qualidade para toda a população.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, versa, no título IV, sobre a organização da educação nacional. Segundo o artigo 8º, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. A dificuldade é que esse regime de colaboração entre os sistemas de ensino não tem estatuto constitucional, portanto, não se efetiva. Para regulamentá-lo, sugere-se que a União assuma a coordenação entre os níveis porque, além interagir com todos os entes, cumpre papel fundamental de suplementação orçamentária, por meio do Fundeb, e está relacionada a políticas estruturantes do sistema, como piso salarial, carreira, diretrizes curriculares e formação de profissionais.

Em tal regime de colaboração, a União, em articulação com os demais entes, deve respeitar as realidades verificadas nos estados e municípios. O regime de colaboração deve existir para assegurar a elaboração e implementação de planos estaduais e municipais de educação, articular a construção de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucio-

nal, promover autonomia pedagógica, administrativa e financeira às instituições de ensino, notadamente a autonomia universitária, apoiar a criação e consolidação de Conselhos Estaduais e Municipais e estabelecer mecanismos democráticos que assegurem a participação de estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade nas instituições e nas políticas adotadas.

Mais do que uma reorganização da atuação das esferas envolvidas, o Sistema Nacional de Educação enseja uma nova política de financiamento da educação. A aprovação da Desvinculação das Receitas da União (DRU) dos recursos destinados à educação, que disponibilizará ao final de cada ano cerca de R\$ 9 bilhões a mais no orçamento da área, foi um importante avanço. Um investimento maior faz-se necessário, atendendo-se para o custo aluno-qualidade (CAQ), de forma a superar desigualdades regionais e prover o país todo com educação de qualidade. A valorização do estudante, do professor, dos servidores e da comunidade de usuários do sistema, por meio de políticas que assegurem que a educação chegue a todos de maneira igualitária e com qualidade, é fundamental para o sucesso do Sistema Nacional Articulado de Educação.

HORÁCIO FRANCISCO DOS REIS FILHO

A Conferência Nacional da Educação – Conae recoloca o debate sobre a articulação dos sistemas de ensino num patamar de consolidação de instrumentos a serem definidos pela sociedade civil, de forma a dar nova elaboração ao PNE e oferecer as condições para a regulamentação de dispositivos constitucionais. Estes, durante duas décadas, foram referências para subsanciar a luta dos movimentos organizados ou servir de argumentos para a omissão ou negação de direitos contidos nesses preceitos.

Todo debate sobre essa temática deve considerar o que foi acumulado pelos movimentos sociais a partir das conferências, dos congressos etc., bem como seus desdobramentos em termos de conquistas corporativas e de normas que se consolidaram nas reformas educacionais, expressas nas leis ordinárias e complementares e na própria Constituição Federal.

O contexto federativo, complexo e inacabado, no qual está inserido o nosso país, plural e de dimensões continentais, revela um passivo educacional marcado pela exclusão, discriminação e desvalorização profissional. Apesar de a Constituição Federal exibir princípios importantes como gratuidade, obrigatoriedade, gestão democrática e valorização profissional e estimular os sistemas de ensino a coexistirem em regime de colaboração, as fragilidades fiscal e política e a comodidade da dependência são verificadas desde a instauração da República Federativa, no ano de 1889. São imposições legais ou meramente políticas que, ao longo dos anos, dificultaram a consecução dos objetivos fundamentais do Estado Democrático de Direito, que visam à busca de uma sociedade justa, com as desigualdades sociais e disparidades regionais reduzidas, na defesa da dignidade da pessoa humana. Isso se verifica na descentralização das responsabilidades, na vinculação dos impostos para o financiamento com algumas permissividades, na desvinculação de recursos, geralmente acompanhada pela força da repressão e do esterecimento social.

Espera-se, portanto, que a Conae seja um momento de galvanização da mobilização social e se desdobre no aperfeiçoamento de instrumentos e programas educacionais já implementados ou na construção de novos, coordenados por novas instâncias da gestão educacional, inseridas na conformação de um Sistema Nacional de Educação, articulado para qualificar e nutrir os pilares do Plano de Desenvolvimento da Educação na perspectiva do fortalecimento das ações pactuadas entre a União, estados e municípios. Que

igualmente garanta a autenticidade da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a educação básica de qualidade, na perspectiva do disciplinamento das transferências de recursos da União para o financiamento da educação básica nos entes federativos; dinamize uma gestão democrática que considere como instância normativa o Conselho Nacional de Educação e como órgão executivo e coordenador o Ministério da Educação, sendo subsidiado e assessorado por um Fórum Nacional de Educação, que, além de avaliar os resultados obtidos a partir dos objetivos, das diretrizes e das metas educacionais, responderá pela organização e coordenação da Conferência Nacional de Educação.

Colóquio 1.5) CNE e Fórum Nacional de Educação: espaços de exercício do Estado Democrático de Direito

Autonomia do CNE e sua função no Sistema Nacional Articulado de Educação; composição do CNE (sociedade civil e sociedade política) na vigência do Estado Democrático de Direito; legitimação e institucionalização do Fórum Nacional de Educação; equilíbrio de poder e consulta pública das políticas educacionais; promoção da participação popular no orçamento da educação; corresponsabilidades na implementação de espaços coletivos de decisão; Fórum Nacional de Educação, Conselho Nacional de Educação e Conferência Nacional de Educação na organização institucional do diálogo com os setores organizados da educação brasileira.

Colóquio 1.6) Sistema nacional, planejamento e gestão da educação: construindo articulações entre Plano Nacional de Educação, Plano Plurianual e Plano de Ações Articuladas em âmbito nacional, estadual e municipal

Principais fragilidades no processo de implementação do PNE; o novo PNE e as contribuições advindas do

Plano de Desenvolvimento da Educação; efetividade das estratégias de descentralização e suas implicações na educação escolar; metodologias de enfrentamento ao autoritarismo no planejamento e na gestão educacional; participação responsável de agentes sociais; corresponsabilização, cooperação e colaboração no planejamento e execução de políticas educacionais municipais, estaduais e nacionais.

MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO

O debate sobre a consolidação de um sistema de educação articulado imprime ao planejamento estatal a compreensão de que as políticas públicas obedecem a um ciclo processual (agenda, formulação, implementação e avaliação) e que não pode ser rompido, conforme enfatizam Frey (2000) e Souza (2006). Na particularidade brasileira, a implementação de políticas ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação, dificultando o cumprimento das etapas e provocando dispersão e descontinuidade das ações governamentais (ARRETCHE, 2000; HOLANDA, 2003). No campo educacional brasileiro ainda é recorrente a divergência entre o desenho e a intencionalidade das ações, sendo necessária a retomada das discussões sobre as diretrizes estabelecidas no art. 211 da Constituição Federal de 1988, que tratam do regime de colaboração entre os entes federados – União, Distrito Federal, estados e municípios –, no que concerne à articulação real das partes do sistema educacional (esferas estaduais e municipais) com o todo (União). Nessa perspectiva, percebemos a importância e a necessidade da consolidação do Sistema Nacional Articulado de Educação para formular, implementar e avaliar as políticas públicas do setor, tendo como referência os marcos legais, como a Constituição Federal, o PNE e o PDE, bem como o compartilhamento de informações em rede, a interconectividade, a colaboração e a corresponsabilidade entre os diversos sistemas e a sociedade civil organizada. Assim sendo, as iniciativas governamentais podem tornar-se sistê-

micas e articuladas – políticas públicas de Estado –, rompendo com o vicioso ciclo inconcluso de sucessivos governos, como histórica e politicamente vem ocorrendo no País (BRASIL, 2009; BORDIGNON, 2009; DOURADO, 2006; SAVIANI, 2007).

MARLEI FERNANDES DE CARVALHO

A efetivação de um Sistema Nacional de Educação tem por objetivo consolidar a educação como um direito universal, fundamental, inalienável, como dever do Estado. Tem por objetivo também consolidar a qualidade da educação pública. O Sistema Nacional de Educação deve ser concebido como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira, tendo como finalidade primeira a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais. É um direito de toda a sociedade. Esse esforço traduz-se também na perspectiva de integração e na colaboração entre os entes federados. O Plano Nacional de Educação constitui-se em um instrumento definidor e organizador em função da política educacional a ser implementada, respeitando a legislação que lhe dá suporte, e das condições humanas, materiais e financeiras. O objetivo principal é atender às necessidades educacionais da população; nesse sentido, ele é incluyente. A construção de um plano tanto no método como no conteúdo deve refletir seu caráter coletivo e democrático e os princípios éticos voltados para a concretização da justiça social. Dessa forma as concepções de mundo, homem e mulher, sociedade, democracia, educação, escola, autonomia, avaliação e gestão deverão estar voltadas a esses princípios. Essa concepção de educação deve conduzir a um projeto de desenvolvimento nacional que tenha em todas as suas dimensões – cultural, econômica, social e política – a superação da formação mercadológica.

Em termos de políticas públicas educacionais, no Brasil a última década registrou a universalização da ofer-

ta do ensino fundamental e a progressão dos esforços na universalização da oferta de educação infantil e de ensino médio. Nos últimos anos tem havido um esforço político determinado de organização da gestão da educação brasileira. As perspectivas a partir das metas do PNE 2001, do resultado do Ideb em articulação com as propostas do Programa de Ações Articuladas (PAR), determinam uma visão metodológica educacional dentro de um projeto estratégico de transformação social e da amplitude, já explicitada, da educação. A importância da realização de um diagnóstico minucioso da realidade educacional local por parte dos estados e municípios significa reconhecer amplamente a situação socioeconômica-cultural que fortalecerá a condição de organizar, de forma planejada, as metas a serem cumpridas na superação das dificuldades, como também na ampliação da escolarização com qualidade social. Planejar acima de tudo a utilização dos recursos para a educação é o grande desafio. Não há como implementar as metas e propostas sem a ampliação dos recursos. O Plano Plurianual já indicou um pequeno avanço, mas insuficiente. As responsabilidades institucionais na execução das políticas estão centradas no desenvolvimento de ações que resultem na melhoria da qualidade da educação. A estruturação do diagnóstico está centrada em quatro dimensões: a gestão educacional, a formação e valorização dos profissionais da educação, as proposições e recursos pedagógicos e avaliação e a infraestrutura.

Colóquio 1.7) Setor privado e educação: participação, regulação e papel social

Base legal da oferta da educação pelo setor privado; liberdade de ensino e a garantia do Estado ao direito universal de acesso à educação de qualidade; controle social da educação privada; instâncias de decisões coletivas no setor privado: grêmios, diretórios/centros acadêmicos, diretório central dos estudantes, associação de pais e sindicatos de trabalhadores; controle legal e regulação do setor privado.

MADALENA GUASCO PEIXOTO

O setor privado atua na educação brasileira desde antes da República. A República brasileira, da forma como constituiu-se e desenvolveu-se, não resolveu problemas básicos, entre eles, a universalização da educação pública e gratuita de qualidade.

Por esse principal motivo a educação privada no Brasil, diferentemente de muitos outros países, não se constituiu em uma opção democrática. Ao contrário.

O desenvolvimento do setor privado, que assume grandes responsabilidades educacionais em nosso país, ocorre tendo como base a baixa qualidade da educação fundamental pública, a não universalização do ensino médio propedêutico, tecnológico e profissional, e o enorme déficit de acesso na educação superior pública.

Mais recentemente, no período de redemocratização do país, apesar de toda a luta histórica pelo fortalecimento da educação pública e os embates ocorridos durante a elaboração e a aprovação da Constituição brasileira, o Estado mais uma vez referendou e delegou ao setor privado essa responsabilidade, tanto na Constituição de 1988 como também, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

Após a década de 1990, com a implementação do chamado projeto neoliberal, além da crescente desregulamentação da educação privada e da liberalização da atividade educacional dirigida por esse setor, assistimos à crescente delegação das obrigações públicas ao setor privado e ao abandono crescente dos interesses públicos para servir aos interesses privados.

Dentre as consequências mais graves dessa liberalização encontra-se, mais recentemente, a venda, sem regulamentação alguma, de ações na bolsa de valores

de grandes instituições de educação superior. A educação superior brasileira vem sendo transformada em negócio de capital aberto, para o lucro de investidores nacionais e estrangeiros.

A Conferência Nacional de Educação, que tem como tema central a criação do Sistema Nacional Articulado de Educação, será importante espaço de debate sobre a regulamentação da educação privada, a inserção do setor privado dentro do sistema nacional, com a mesma responsabilidade social, obrigações, padrão de qualidade, gestão democrática e compromisso democrático de inclusão.

THERESA ADRIÃO

Refletir sobre a presença do setor privado na educação brasileira implica refletir sobre a organização dessa própria educação, tendo em vista que desde suas origens o poder público no Brasil transfere a distintas esferas daquele setor a tarefa de atender às demandas por educação. No entanto, desde o final do século XX, se enfocarmos a etapa de escolaridade obrigatória, o que se percebe é a massiva presença das matrículas em estabelecimentos estatais.

Tal ampliação no atendimento público redundou em uma *pulverização* da oferta da educação básica, termo que melhor caracteriza as consequências da transferência de responsabilidade e gestão da educação para as pontas das esferas governamentais, dado serem os municípios os entes federados que tiveram ampliadas suas responsabilidades pela garantia do direito à educação. Não é, pois, obra do acaso o surgimento de inúmeros arranjos político-institucionais para a oferta educativa.

Em geral, esses arranjos têm implicado uma *simbiose* entre a esfera pública e a privada, que carece de regu-

lação e acompanhamento: como computar as matrículas em creches ou pré-escolas privadas lucrativas custeadas pelo poder público? Como regular e controlar a qualidade dos “produtos e kits” educacionais vendidos como políticas públicas aos governos? Qual o papel dos Conselhos de Educação e de acompanhamento do Fundeb nessas “opções” de política educacional?

Por outro lado, a oferta educacional efetivada pela esfera privada não pode ser deixada à deriva do mercado, caso tenhamos como certo que educação é um direito das novas gerações e não um produto a ser consumido. Por essa razão, cabe retomar a importância de estender também aos estabelecimentos privados de ensino o princípio da gestão democrática, já previsto constitucionalmente apenas para os estabelecimentos oficiais. Cabe ainda refletir, no âmbito de um sistema articulado da educação nacional, sobre a atuação dos Conselhos de Educação como esfera de regulação dos estabelecimentos privados de ensino, tendo em vista que a oferta da educação privada pressupõe autorização e reconhecimento pelo Estado.

Colóquio 1.8) Autonomia universitária e a Constituição Federal

Art. 5º da Constituição Federal; reforma universitária; regulamentação da autonomia universitária; bases deliberativas da gestão do ensino superior: conselhos superiores de ensino, pesquisa e extensão, colegiado de cursos, participação estudantil e dos trabalhadores da educação superior; eleições de cargos de chefia.

Reforma universitária da UNE: autonomia universitária¹³

DANIEL CALDAS GASPAR

A Universidade, para cumprir sua missão de produção, democratização e difusão do saber, de desenvolvimento científico e tecnológico, necessita de plena autonomia para definir o seu projeto didático-pedagógico, gerir a instituição e promover o livre debate de ideias, somente possível em ambiente democrático. Essa autonomia deve estar intimamente ligada aos objetivos de elevação cultural, econômico e social da nação. Por isso, seu exercício depende do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, de forma que as atividades universitárias tenham vinculação concreta com os problemas do povo e que a ele sejam prestadas contas de sua produção.

Nas universidades públicas discutir autonomia plena nos remete à necessidade de existir um financiamento regular e público dessas instituições, entendendo que a autonomia que defendemos é a de “gestão” financeira a partir do orçamento global, reafirmando o compromisso do Estado com a manutenção do sistema público de educação.

Nas universidades privadas discutir autonomia passa por entender de quem é a prerrogativa de exercê-la, ou seja, deve ser garantida a independência das mantidas com relação às mantenedoras. Entendemos que a prerrogativa é da instituição educacional, que deve debater democraticamente com representação paritária da comunidade acadêmica seus rumos e objetivos estratégicos. Para que isso seja verdadeiro, é necessário conter a ação de mantenedoras e dos proprietários das instituições, através de normas gerais que complementem a autonomia universitária garantida no artigo 207 da Constituição Federal, recuperando a capacidade do poder público de regulação do setor privado.

Portanto, a UNE defende a garantia de autonomia didática, científica, pedagógica, de gestão financeira, administrativa e patrimonial, com a regulamentação do artigo 207 da Constituição Federal; o respeito ao

¹³ * Texto retirado do projeto de reforma universitária da UNE.

princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a garantia de liberdade de pensamento, produção e transmissão do saber; a restrição total do capital estrangeiro nas universidades pagas e a realização de auditorias, bem como a criação de uma regulamentação sobre as fundações privadas de apoio, tendo como consequência a sua extinção.

MARIA CLOTILDE LEMOS PETTA

O objetivo deste artigo é apresentar subsídios para o debate sobre autonomia universitária, a ser realizado na Conferência Nacional de Educação – Conae. Ele se referencia nas reflexões e propostas elaboradas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee para o projeto de reforma da educação superior. A discussão sobre autonomia universitária inscreve-se no debate mais amplo e complexo acerca de um modelo de universidade e sua relação com a sociedade, com a produção do conhecimento do país, com a questão do financiamento, da gestão democrática, entre outras dimensões possíveis de análise do tema. Entretanto, procurarei contribuir para este debate por meio de uma abordagem da complexa questão da autonomia universitária nas universidades privadas. Considerando as imprecisões sobre o próprio conceito de autonomia universitária, tomo como ponto de partida o entendimento de que, definida de forma plena e incondicional no Artigo 207 da Constituição Federal – abrangendo as universidades públicas e privadas –, autonomia universitária é um instrumento que tem por objetivo o atendimento dos fins mais gerais aos quais as universidades se destinam. Nesse sentido, não é absoluta e é indissociável da democracia interna das instituições de educação superior (IES). Sendo assim, a questão não deve ser vista apenas sob seu aspecto formal, mas também pelo seu aspecto político, pois a partir do controle público de sua execução e pela participação da comunidade acadêmica, através dos órgãos colegiados, é que se pode estabelecer uma plataforma de gestão democrática das IES e da necessária vinculação da universidade ao projeto de uma nação soberana e democrática.

A partir dessa perspectiva é que trato da questão da prerrogativa do exercício da autonomia nas universidades privadas. Trata-se de entender como essa prerrogativa é outorgada pela sociedade à instituição, devendo ser garantida sua independência com relação às mantenedoras. Tendo em vista esse objetivo, tomo como instrumento desta discussão os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que tratam da questão.

Nos termos da LDB, a autonomia didático-científica inerente à universidade, quer seja ela pública ou privada, é outorgada pela sociedade à instituição e exercida pelos órgãos colegiados de ensino e pesquisa nos limites dos recursos orçamentários. No entanto, no quadro atual de mercantilização da educação superior brasileira, verifica-se a ofensiva do empresariado educacional de fazer valer o entendimento de que a autonomia é da mantenedora e não da universidade, alegando que são instituições de direito privado e que, como tal, têm autonomia de gestão – tanto no aspecto administrativo como no acadêmico.

A complexidade da aplicação desse princípio constitucional nas IES privadas manifesta-se também no fato de que suas mantenedoras arvoram-se no direito de utilizar mecanismos autoritários, restringindo os espaços de participação dos segmentos docentes, discentes e funcionais nos colegiados máximos das instituições.

Por fim, procuro demonstrar a necessidade do estabelecimento de mecanismos políticos e legais, no sentido de conter a ação das mantenedoras e dos proprietários das instituições privadas de educação superior. Nesse sentido, coloca-se a necessidade de o poder fiscalizador do Estado estabelecer normas que regulamentem o artigo 207 da Constituição Federal, recuperando a capacidade do poder público de regulação do setor privado, de forma a garantir a qualidade da gestão democrática e dos fins sociais da universidade.

EIXO II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação

Colóquio 2.9) Sistema Nacional de Avaliação como instrumento de qualidade e sua interface com o Plano Nacional de Educação e os planos decenais correspondentes

Limites e possibilidades do Sistema Nacional de Avaliação; Ideb, especificidades regionais e metas de qualidade a longo prazo; o Plano Nacional de Educação: avaliação, histórico, vigência e perspectivas; planos decenais e participação coletiva; posicionamentos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário sobre o Plano Nacional de Educação.

ANA SUELI TEIXEIRA DE PINHO

Objetivos

- Construir uma noção do conceito de sistema.
- Analisar o significado do Sistema Nacional de Avaliação para o Estado brasileiro.
- Identificar os limites e as possibilidades do Sistema Nacional de Avaliação.
- Analisar o Ideb e o Sinaes, considerando as especificidades regionais e as metas de qualidade a serem estabelecidas.
- Contextualizar o Plano Nacional de Educação, estabelecendo relação entre seu histórico, vigência e perspectivas.
- Estabelecer relação entre o Sistema Nacional de Avaliação, o Plano Nacional de Educação e os planos decenais correspondentes.
- Discutir estratégias de participação da sociedade na construção dos planos decenais de educação.
- Problematicar os posicionamentos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário frente ao Plano Nacional de Educação.

Conteúdos

- Noção do conceito de sistema.
- Significado do Sistema Nacional de Avaliação para o Estado brasileiro.
- Limites e possibilidades do Sistema Nacional de Avaliação.
- O Ideb e o Sinaes: especificidades regionais e as metas de qualidade a serem estabelecidas.
- O Plano Nacional de Educação: histórico, vigência e perspectivas.
- Relação entre o Sistema Nacional de Avaliação, o Plano Nacional de Educação e os planos decenais correspondentes.
- Estratégias de participação da sociedade na construção dos planos decenais de educação.
- Posicionamentos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário frente ao Plano Nacional de Educação.

Sistema nacional de avaliação: mediações ausentes

LUIZ CARLOS DE FREITAS

Uma das áreas em que o governo Lula não avançou é a da montagem do Sistema Nacional de Avaliação. Seja no primeiro mandato, seja no segundo, continuou prisioneiro das concepções e instrumentos pensados no início da década de 1990 pelo governo Fernando Henrique. E isso foi uma opção assumida conscientemente no Inep, ao menos no segundo mandato. Depois de uma breve tentativa com o Sinaes, que trazia conceitos novos, tudo voltou à estaca zero em todos os níveis de ensino avaliados pelo governo federal – para não dizer que retrocedeu, como é o caso ocorrido com o novo Enem e seus usos.

Não é possível examinarmos aqui todos os mecanismos de avaliação atualmente em vigência, e restringirei-me ao processo de avaliação do ensino fundamen-

tal pelo impacto que poderia ter tido nos anos iniciais de formação de nossas crianças.

As avaliações do tipo Prova Brasil e Saeb são importantes instrumentos de medição de fatores a serem levados em conta na formulação da política pública educacional. Entretanto, na visão predominante no Inep, elas estão envoltas pela “teoria da responsabilização”, ou melhor, “culpabilização”, pela qual os resultados de tais provas devem ser divulgados com a finalidade de pressionar a escola a promover melhoria em seus processos de ensino. A tecnologia disponível não nos permite tal grau de precisão com relação aos fenômenos educativos, sempre permeados por inúmeros fatores locais. É possível encontrarmos tendências – mas são apenas isso –, e devem servir para reorientar as próprias políticas públicas e não para “envergonhar” as escolas de menor desempenho, ou os prefeitos das cidades em que estão localizadas, como forma de “puni-los” nas urnas pela baixa qualidade de suas escolas.

O caminho para abandonar esse conceito chegou até a ser esboçado no MEC – a Provinha Brasil e o PAR –, mas foi engolido operacionalmente por sua magnitude e pela ausência de uma avaliação mais ampla, que, ao nível municipal, pudesse realizar um diagnóstico adequado e a ele articular as demandas do PAR.

Para tal, o Inep teria de ter priorizado o apoio à avaliação ao nível dos municípios e exigido que a demanda PAR fosse orientada por essa avaliação local. Os sistemas de medição nacionais – a Prova Brasil, o Saeb e o Ideb – continuariam a captar os impactos dessa vinculação.

O presente Sistema Nacional de Avaliação do ensino fundamental é um “corpo sem pernas”. Guiado pela responsabilização neoliberal, deixou de criar mecanismos de mediação importantes entre as avaliações externas e as salas de aula das escolas. Tais mecanismos de mediação passam pela montagem de avaliações

locais associadas à implantação de uma avaliação institucional participativa nas escolas. Impossível? Não. A Provinha Brasil é um bom exemplo de que poderia ter sido feita essa avaliação localmente, se tivesse sido ampliada para outras séries e disciplinas do ensino fundamental e associada ao PAR, conduzido pelas escolas e pelos sistemas de ensino municipais, através de avaliação institucional induzida pelo MEC.

Todos os que lidam com avaliação em larga escala sabem que obter dados e construir bases de dados é insuficiente se estas não forem devidamente “consumidas” pelo atores do sistema – ou seja, pelas escolas. O Inep recusou-se a inovar nessa área e a histórica desarticulação das diretorias no interior do MEC fez o resto. Perdemos oito anos, em matéria de Sistema Nacional de Avaliação para o ensino fundamental – e não foi por falta de aviso. É a partir dessa realidade que devemos pensar o Sistema de Avaliação. Avaliar não se resume a medir. Avaliar é pensar o futuro a partir das medidas. E isso não se faz a partir de Brasília sem induzir o envolvimento das escolas.

Colóquio 2.10) Gestão democrática e qualidade social da educação

Princípios da gestão democrática; autoritarismo como herança estrutural da educação brasileira; mecanismos de efetivação da gestão democrática; qualidade da educação para além do desempenho; instâncias de participação na gestão educacional; colegiados, conselhos escolares, grêmios e associação de pais.

BENNO SANDER

Ao construirmos nossas reflexões “ou estamos testemunhando, ou estamos acusando”, como avalia Josué Montello ao referir-se aos seus textos. Nesta reflexão sobre gestão democrática e qualidade social da educação pretendo fazer as duas. Pretendo acusar, ava-

liar, criticar. A partir daí, pretendo testemunhar, revelar, contextualizar.

O exame dos processos de construção de concepções e práticas de gestão da educação revela que o campo educacional brasileiro continua sendo o que foi no passado: uma arena de disputas em que diferentes atores tratam de impor suas opções político-pedagógicas e suas categorias de percepção e interpretação. É nesse campo de lutas e disputas que os pensadores e atores da resistência educacional enfrentam hoje o desafio de manter o ritmo da construção teórica e praxiológica de vanguarda em matéria de política e gestão democrática da educação. O desafio de pensadores e atores sociais começa pela avaliação crítica das categorias analíticas e práticas de governo da educação, de administração universitária e de gestão escolar concebidas na esteira da globalização da economia e da atividade humana. Esse, no entanto, é apenas o primeiro passo de um processo que só se completa com a adoção de soluções político-pedagógicas superadoras, concebidas na dimensão estruturante dos direitos humanos e da construção de cidadania na educação e na sociedade. Como estratégia organizacional e administrativa impõe-se, assim, o conceito de *gestão democrática*, alicerçado nas disposições da Constituição cidadã de 1988, como instrumento fundamental para a promoção da *educação de qualidade* para todos ao longo de toda a vida.

Esse enquadramento jurídico alimenta hoje o discurso político e o movimento intelectual dominante no governo da educação e na gestão escolar. No entanto, ainda enfrentamos o desafio de traduzir o discurso político e as concepções teóricas para efetivas práticas democráticas em numerosas instituições de ensino e outros espaços públicos de educação e cultura do país. Esse fato sugere a necessidade de um renovado engajamento político-pedagógico de educadores e atores sociais na construção da democracia e da gestão democrática como caminho para promover a qualidade de vida humana coletiva, alicerçada nos

valores éticos da liberdade, da igualdade e da justiça social na educação e na sociedade.

Os fatos comprovam que a gestão democrática da educação não é uma concessão governamental, nem uma dádiva das mantenedoras de instituições privadas de ensino. Ao contrário, é uma conquista histórica de enormes proporções, cuja manutenção e aperfeiçoamento implicam uma filosofia política relevante e uma estratégia de ação pedagógica efetiva. Portanto, engajamento político e sólida formação pedagógica constituem elementos fundamentais de um paradigma de gestão democrática, comprometido com a promoção da qualidade de vida humana coletiva. A consolidação de um paradigma dessa natureza certamente será uma contribuição substantiva para o fortalecimento da democracia e o exercício da cidadania na escola e na sociedade.

DENILSON BENTO DA COSTA

Tal como à época da Revolução Francesa, ainda hoje os princípios democráticos pautam-se na liberdade, na igualdade e na fraternidade.

Em sendo um aparelho social republicano, a escola garantiu, através do texto constitucional, a forma democrática de gestão de seu estabelecimento e das políticas pedagógicas, inclusive as que envolvem a organização do trabalho dos educadores. Tal direito está esculpido no Art. 206, VI da Constituição, o qual é intrínseco aos demais incisos desse mesmo artigo.

Da mesma forma que a democracia no Estado é vista como salvaguarda dos direitos humanos, sociais e políticos de um povo, a gestão democrática da educação é considerada a ponte mais segura para a qualidade social da educação.

Por qualidade social entendemos a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos os

estudantes; o emprego do caráter sistêmico às políticas educacionais; a universalização das matrículas na educação pública regular; a promoção da interação entre os níveis básico e superior; o combate às desigualdades regionais; o protagonismo do trabalho e das relações sociais no currículo; a expansão do financiamento; a implementação de uma cultura positiva para avaliação dos sistemas, das redes, das escolas/instituições, dos estudantes e dos profissionais; a efetiva valorização da carreira dos profissionais da educação (com diretrizes nacionais que assegurem formação, salário, carga horária e condições de trabalho); a reestruturação das escolas (infraestrutura, tecnologias, espaços, tempos e métodos pedagógicos); a regulamentação da oferta subsidiária do setor privado; a consolidação da gestão democrática; o chamamento da sociedade à defesa da educação pública, dentre outros requisitos listados nos eixos da Conae.

Com base nesses conceitos, a proposta da CNTE para a gestão democrática leva em consideração as seguintes questões:

- I. a Conae deve ficar responsável pela definição de diretrizes e prioridades que atendam à execução das políticas estruturantes do Sistema Nacional de Educação – SNE (financiamento, gestão, valorização profissional e avaliação institucional), com vistas a alcançar os objetivos e metas dos planos nacionais de educação;
- II. o Fórum Nacional de Educação deve cumprir função consultiva, de articulação, organização, acompanhamento da política educacional e de coordenação da Conae;
- III. as competências da União estão definidas nos artigos 8º e 9º da LDB, devendo, no entanto, o § 1º do art. 9º da Lei prever a autonomia administrativa e financeira do Conselho Nacional de Educação, a fim de torná-lo órgão normativo tanto do sistema federal quanto do SNE – à luz das deliberações da Conae;

IV. os artigos 10 e 11 da LDB devem prever a participação democrática de todos os atores educacionais, eleitos por seus pares, nos Conselhos de Educação estaduais e municipais, os quais devem manter funções consultivas, normativas, fiscalizadoras e deliberativas de seus respectivos sistemas;

V. em nível escolar, o artigo 14 da LDB deve sofrer alteração mediante aprovação de proposta de emenda constitucional que vise assegurar eleição direta para direção escolar e para os conselhos escolares. Contudo, a gestão democrática das escolas não deve limitar-se às eleições de dirigentes, mas também abranger a realização de conferências; a livre organização sindical, estudantil e da comunidade; o planejamento coletivo; a avaliação e o controle social;

VI. o atual artigo 16 da LDB deverá ser precedido de outro que institucionalize o Sistema Nacional de Educação, tendo a Conae e o Fórum Nacional de Educação como instâncias de articulação dos sistemas com a sociedade.

Colóquio 2.11) Emancipação, autonomia e participação popular: desafios na construção da qualidade social e democrática da educação para todos/as.

Conceitos de autonomia, emancipação e participação popular; relação entre gestão democrática e qualidade da educação; indicadores de qualidade da educação e indicadores de capacidade de gestão; princípios universais da educação de qualidade e democracia como valor universal; o Brasil frente à América Latina na promoção da educação para todos/as; valorização da diversidade e promoção dos direitos humanos: redução das desigualdades e reconhecimento da diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, geracional, regional e cultural na construção da qualidade social da educação.

As contribuições da educação popular à construção da qualidade social e democrática da educação para todos/as

PEDRO DE CARVALHO PONTUAL

Esta intervenção busca explicitar algumas das contribuições das práticas de educação popular e das proposições de Paulo Freire à construção da qualidade social e democrática da educação para todos/as.

É preciso situar o tema da qualidade da educação na perspectiva dos objetivos emancipatórios das práticas educativas. Ou seja, trata-se de resgatar a politicidade inerente à educação e a sua estreita articulação com a mudança social. Para Freire, uma prática pedagógica progressista precisa afirmar que “mudar é difícil, mas é possível” (*Pedagogia da Esperança*, 1992). Essa perspectiva requer a explicitação de que tipo de qualidade da educação é necessário para alcançarmos o objetivo de construir um país com um desenvolvimento integral, inclusivo e sustentável, através do exercício de uma cidadania ativa e da ampliação das práticas da democracia participativa.

A construção de uma educação voltada à emancipação humana e do nosso país requer uma pedagogia da autonomia e da participação cidadã para a sua efetivação como possibilidade histórica. Assim, as práticas *deliberativas* e de cogestão do sistema educacional são essenciais à construção da qualidade social e democrática da educação.

Para Freire, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir... É decidindo que se aprende a decidir” (*Pedagogia da Autonomia*, 1997). Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em práticas estimuladoras da participação, da decisão e da corresponsabilidade por parte de todos os atores envolvidos no processo educativo.

A educação popular é aquela que estimula a criação

de mecanismos de gestão democrática do sistema educativo, caminhando, assim, na contramão da tradição profundamente elitista e autoritária de gestão do sistema educacional e da escola em particular.

A educação popular entende a escola como um centro aberto à comunidade e como uma organização aprendente: é a que em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos e organizações sociais na escola, aproxima-se destes atores com os quais aprende para a eles poder ensinar também. Como espaço aberto, a escola resgata seu papel de centro educativo da comunidade e de espaço público, transparente e democrático. Como organização aprendente, trata-se de reforçar os mecanismos de escuta e diálogo com a comunidade onde ela se situa.

A educação popular enfatiza a importância da criação de mecanismos de gestão democrática e controle social na construção das políticas públicas de educação em todos os níveis da Federação. Assim, trata-se de assegurar a participação da sociedade civil em todos os níveis e espaços de tomada de decisão sobre as políticas e programas educativos. É preciso qualificar, através de formação sistemática, a participação dos atores da sociedade civil e do governo em tais espaços, assim como reinventá-los sempre à luz dos novos desafios colocados pelo contexto onde estão inseridos, bem como da convicção de que *outro mundo é possível*.

Emancipação, autonomia e participação popular: desafios na construção da qualidade social e democrática da educação para todos/as

TEREZA CRISTINA CERQUEIRA DA GRAÇA

O conceito de qualidade social contrapõe-se à qualidade total que tem enfoque empresarial e é calcada em

princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade. Nesse conceito, o professor é um mero prestador de serviço enquanto o aluno é o cliente, cuja satisfação se mede pelo acúmulo de conhecimentos de que é capaz de demonstrar às certames acadêmicos. A educação é uma prática social que deve comportar o princípio da inclusão, expresso pela capacidade de apreender e atender às demandas sociais através de ações e serviços geradores de bens e direitos. Portanto, tratar de qualidade em políticas públicas requer necessariamente que se reflita sobre a complexidade que o conceito de qualidade social implica, comportando também conceitos de qualidade política, qualidade material, qualidade moral, dentre outros.

No nosso campo, há um reconhecimento de que definir padrões ou padrão único de qualidade é uma tarefa difícil, dada a complexidade da educação brasileira, marcada por desigualdades regionais e locais e com uma imensidão de redes nem sempre conectadas. Por isso, há de se considerar dimensões intra e extraescolares, a exemplo do acúmulo de capital econômico, social e cultural dos entes envolvidos, a dinâmica pedagógica com seus processos de gestão, os currículos, a formação e profissionalização docente, as condições de trabalho, as expectativas de ensino-aprendizagem etc. As críticas às mais recentes avaliações em larga escala voltam-se para a ausência de um sistema articulado e apontam que o modelo tem resultado numa naturalização das desigualdades e reforçado a concepção de avaliação como punição. Mesmo assim, há um consenso de que é preciso medir a qualidade da escola, da educação e, principalmente, de que se estabeleçam mecanismos de monitoramento que resultem no aperfeiçoamento das políticas educacionais.

A busca da qualidade social e democrática da educação implica noções claras de autonomia, regulação, engajamento e responsabilidade através da criação de espaços de decisão coletiva; espaços, esses, que devem ser encarados como lócus de aprimoramento e continuidade de políticas públicas, enquanto políticas de Estado. Portanto, fóruns, conferências e conse-

lhos nacionais, estaduais e municipais, assim como os planos de educação, devem traduzir os consensos resultantes da participação de todos os segmentos. Daí a importância que adquire a garantia da representatividade social diversa nesses espaços. Na escola, uma gestão democrática comprometida com a qualidade social não se encerra em eleições para diretores ou nos conselhos escolares. É preciso que os processos decisórios não sejam apenas compartilhados, mas, sobretudo, que tenham o foco no que está acontecendo na sala de aula, no direito de aprender dos alunos. Afinal, uma escola que decide coletivamente sobre inúmeros aspectos, mas ignora seus indicadores de aprendizagem, é uma escola de “gestão democrática burocratizada” – se é possível essa conceituação. Uma escola que forme cidadãos emancipados e autônomos, mas, sobretudo, cidadãos que incorporem o espírito cosmopolita kantiano da participação, da tolerância, da alteridade, é o desafio posto no documento preliminar da Conae; é a escola democrática e de qualidade social que está sendo edificada por todos nós – pelo povo brasileiro.

Colóquio 2.12) Padrões de qualidade para a educação básica e superior: definindo os referenciais e garantindo a efetivação desse princípio constitucional

Padrão de qualidade na educação escolar; conceito de qualidade total e de qualidade social na educação; relação entre investimento, desempenho e ampliação da democracia; parâmetros de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e de infraestrutura dos prédios escolares; qualidade da educação básica e superior pública e privada e suas relações de inversão no cenário brasileiro.

REGINALDO ALBERTO MELONI

Esta comunicação está baseada em uma leitura livre do Documento-Referência da Conae, ressaltando alguns aspectos do tema ligados ao setor da educação privada.

Em geral, a qualidade da educação é associada ao domínio dos conteúdos, mas uma educação com qualidade social implica outros fatores: 1) a garantia do direito à educação de qualidade para todos; 2) a gestão democrática dos sistemas e das instituições educativas; e 3) a avaliação emancipatória.

Em função disso, o direito à educação de qualidade para todos deve ser conquistado pelo fortalecimento da escola pública e pela regulamentação da escola privada, de acordo com os mesmos princípios do setor público.

Com relação à gestão, é necessário que se criem e implementem mecanismos para a democratização das instituições de ensino, como os Conselhos Escolares, para as instituições de ensino básico privadas. Além disso, é necessário garantir a autonomia universitária que no setor privado deve ser para as mantidas e não para as mantenedoras. É importante também fortalecer os Conselhos Universitários e reafirmar a concepção de que a educação não é mercadoria.

Finalmente, a avaliação emancipatória deve ser feita pela sociedade também nas instituições privadas, considerando os inúmeros aspectos que influenciam a qualidade da educação, como as condições de trabalho dos profissionais e o projeto político-pedagógico da instituição.

VERA MARIA MASAGÃO RIBEIRO

Nas últimas décadas, o Brasil implantou um sistema nacional de avaliação da educação que é, sem dúvida, um marco importante na evolução da educação nacional. Um conjunto expressivo de dados educacionais foi colocado à disposição de gestores e da população de maneira geral, possibilitando o monitoramento do desempenho das redes de ensino das unidades federadas. Além de indicadores relativos à cobertura, há um conjunto de dados relevantes acer-

ca dos insumos e processos educacionais promovidos pelas redes: nesse conjunto, estão os dados sobre o fluxo, a infraestrutura das unidades escolares, condições de trabalho e formação dos professores. Além disso, instituiu-se a avaliação padronizada de aprendizagens, primeiro em caráter amostral e, depois, com a Prova Brasil, em caráter censitário.

Diante da magnitude do esforço realizado e dos recursos consumidos anualmente na manutenção desse sistema, os usos dessa informação pelos atores escolares (diretores de escola, professores, alunos e pais) são ainda muito insatisfatórios. É prioritário tomar medidas para reverter essa situação. As avaliações de aprendizagem utilizam metodologia psicométrica de ponta, mas a interpretação dos resultados pelos educadores, pais e alunos é muito difícil. Além de a matriz de referência utilizada ser fracamente desenvolvida, ela carece de uma referência curricular clara que possa servir de base para sua interpretação pedagógica. A situação agrava-se uma vez que as aprendizagens que se esperam dos alunos hoje – compreensão na leitura, resolução de problemas, análise etc. – são difíceis de didatizar, ou seja, mostrar para os educadores e responsáveis como fazê-las evoluir ao longo das diversas etapas da educação básica.

Na falta de referências claras, o que impera é uma espécie de senso comum sobre o que se pode esperar dos alunos, que infelizmente não traduz expectativas muito altas quando se trata de alunos das escolas públicas. Construir e incorporar coletivamente padrões de qualidade mais elevados, tanto com relação às aprendizagens esperadas quanto aos insumos e processos educacionais ofertados nos sistemas públicos é uma tarefa urgente. Nem sempre as estatísticas educacionais, que servem principalmente de ferramentas para os gestores, são o melhor instrumento para os atores escolares. São úteis, não há dúvida, mas muito insuficientes.

Os indicadores da qualidade na educação, instrumen-

tos que visam subsidiar e enraizar uma cultura de avaliação institucional nas unidades de educação básica, são uma iniciativa nesse sentido. Pretende aproximar o exercício da avaliação de quem pratica a educação no cotidiano escolar, preparando-os para uma utilização crítica também dos dados estatísticos fornecidos pelos sistemas. Foram desenvolvidos de forma democrática, envolvendo atores educacionais, especialistas e movimentos sociais.

Além desses, outros passos precisam ser dados. Um deles é fortalecer a pesquisa de cunho avaliativo no âmbito da academia, cuja contribuição nesse sentido é bastante limitada; articular sistemas múltiplos de avaliação que possam incorporar os diversos atores, e que integrem a avaliação pedagógica e institucional com a psicométrica das avaliações padronizadas. Paralelamente, equilibrar a ênfase da avaliação de resultados (notas nas provas) às avaliações de processos (o fazer pedagógico e a gestão) e à avaliação dos insumos (custo/aluno, infraestrutura, recursos pedagógicos, disponibilidade e qualificações dos profissionais).

Colóquio 2.13) O PDE e a construção coletiva de referenciais para a efetivação da qualidade social da educação

O Plano de Desenvolvimento da Educação; diretrizes do plano de metas Compromisso Todos pela Educação; referenciais curriculares e controle social do PDE; PDE e qualidade social da educação; concepção sistêmica da educação; mecanismos de participação popular no PDE.

PDE como projeto de sociedade

MOZART NEVES RAMOS

É inegável o desenvolvimento que a educação brasileira experimentou nos últimos anos. A título de exemplo, o Brasil possui hoje um robusto sistema de

avaliação, reconhecido internacionalmente, que inclui o Saeb, a Prova Brasil e o Enem para a educação básica, e o Enade para o ensino superior. No campo do financiamento, o país tem outro belo exemplo, inicialmente com o advento do Fundef e posteriormente com o Fundeb, que organiza, mediante regime de colaboração com os entes federativos, a base do financiamento de toda a educação básica.

O maior desafio brasileiro está, no entanto, na aprendizagem escolar. No Brasil, os alunos ainda aprendem muito pouco ao longo de todo o percurso educacional; por exemplo, somente 9,1% dos alunos que chegam ao final do 3º ano do ensino médio aprenderam o que seria esperado em matemática.

Para reverter esse quadro, o Ministério da Educação (MEC) lançou, há pouco mais de dois anos, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Além de um conjunto importante de ações, o PDE inovou ao introduzir a cultura de metas para a educação, por meio da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para escolas, municípios e estados, agregando os vetores de aprendizagem e de fluxo escolar. Para tornar o PDE um instrumento de sociedade, o MEC lançou o Plano de Ações Articuladas (PAR), criando assim um instrumento de gestão para a educação pública. Adicionalmente a essa iniciativa, o MEC, em parceria com vários movimentos da sociedade civil, entre eles o Todos pela Educação, iniciou um amplo processo de mobilização social. Este último movimento, por exemplo, com cinco metas mobilizadoras articuladas com o Ideb, vem desenvolvendo importantes campanhas nacionais em prol da causa de uma educação de qualidade.

O PDE, pela sua forma arrojada e inovadora, requer, por outro lado, um significativo volume de recursos para a sua efetiva implementação. E nesse eixo um esforço maior precisa ainda ser feito. Os recursos, apesar do crescimento do financiamento nos últimos dois anos para a educação básica, são ainda insufi-

cientes para fazer face à estrutura do PDE, sem levar em conta a dívida histórica que o país tem com a sua educação pública, traduzida pela forte desigualdade no seu sistema educacional. O Todos pela Educação defende que até 2012 o Brasil invista, em educação básica, cerca de 5% do PIB. O valor atual é de 3,9%. Com a promulgação da Emenda Constitucional 59, em novembro de 2009, este último percentual poderá chegar a 4,3% do PIB, se aplicado, como esperado, na educação básica. Assim, um esforço ainda precisa ser feito para colocar o Brasil no mesmo patamar de financiamento hoje realizado por países vizinhos, como Chile e México. Nestes últimos, o valor investido por aluno/ano na educação básica é cerca de 2 mil dólares; o Brasil está um pouco acima de mil dólares por aluno/ano.

Além disso, para a efetivação do PDE no combate às desigualdades de oportunidades educacionais, e para pensá-lo numa dimensão territorial em um país de tamanho continental como o Brasil, um caminho natural é trabalhar a sua implementação no conceito de arranjos educativos. E foi com essa concepção que o Todos pela Educação, em parceria com o MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, universidades e institutos de empresas, iniciou essa implementação em quatro estados do Brasil (Bahia, Maranhão, Pernambuco e São Paulo), usando o PAR como referência, criando assim um amplo esforço de colaboração pela educação pública. Essa iniciativa corrobora o desafio posto no documento do próprio MEC, o “Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, Princípios e Programas”, Capítulo 1, que no seu término diz que o “PDE busca, numa perspectiva sistêmica, dar sequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo” (p. 11).

Por fim, um outro desafio que se coloca ao PDE é a sua continuidade. Um passo importante seria transformá-

-lo em lei e alinhá-lo com o próximo PNE, 2011-2020, e a Conae poderá ser um campo de atuação para que isso ocorra.

O PDE e a construção coletiva de referenciais para a efetivação da qualidade social da educação

RAQUEL FELAU GUISONI

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) constitui, hoje, um importante programa intergovernamental de fomento à qualidade, sobretudo da educação básica. Porém, o fato de a maioria das ações do Plano não ser institucionalizada – elas apoiam-se especialmente em convênios firmados por meio do Decreto nº 6.094/2007, que prevê o Compromisso Todos pela Educação – faz com que haja, assim, um permanente risco de as ações serem interrompidas ao sabor das realidades políticas do país, dos estados ou dos municípios.

Outra questão de destaque refere-se à forma de elaboração do PDE. O Ministério da Educação eximiu-se de escutar os diversos segmentos educacionais, o que não corresponde à expectativa de construção de referenciais para a qualidade social da educação. Não por acaso, os entes federados que integram o Compromisso agiram de forma similar ao elaborarem seus Planos de Ações Articuladas (PAR), substituindo o debate democrático com a comunidade escolar pela contratação de empresas privadas de gerenciamento de projetos.

Com base nessas duas considerações, a CNTE entende que:

1. O novo Plano Nacional de Educação (PNE) deve ser o grande orientador das políticas a serem coordenadas pelo Sistema Nacional de Educação (SNE). Ambos

(PNE e SNE), no entanto, necessitam zelar pela participação democrática dos agentes educacionais em seus processos de elaboração e gestão. A Conferência Nacional de Educação (Conae) é a instância mais representativa para indicar esses referenciais.

2. Não há dúvida de que muitas políticas e programas contidos no PDE já são referenciais para a qualidade social da educação. Porém, a institucionalização dos eixos estruturantes – financiamento, valorização e formação profissional, gestão democrática e avaliação institucional – precisa ser efetivada, a fim de garantir a aplicação das políticas e o eficiente controle social.

3. Com base nos referenciais do PNE, do PDE e demais leis educacionais, o país precisa caminhar rumo à aprovação de uma Lei de Responsabilidade Educacional, que não apenas vise punir improbidades de gestores corruptos ou descompromissados com a educação, mas que busque dar suporte institucional aos sistemas de ensino em risco (abaixo da média nacional) – tal como ocorre no PDE, nos casos de municípios que se encontram abaixo da previsão do Ideb.

Também é essencial que a Conae conclua seus trabalhos tendo uma noção clara acerca da estruturação do Sistema Nacional Articulado de Educação, pois, sem que isso ocorra, corre-se o risco de os avanços de agora ficarem limitados à onipotência de futuros governos que desprezam as contribuições da sociedade. E, em se tratando de educação, é impossível melhorar seu nível de qualidade num ambiente em que a democracia escolar (e dos sistemas) não seja a válvula impulsionadora da liberdade, da criatividade, da crítica construtiva e do diálogo fraterno.

Colóquio 2.14) Concepções curriculares e a consolidação político-pedagógica da prática educativa

Conceito de currículo; currículo em movimento; projeto político-pedagógico das escolas da educação básica, do ensino profissional e dos cursos de graduação; adequação curricular às novas legislações referentes à

valorização da diversidade, inclusão, ensino de Libras e acessibilidade; atendimento educacional especializado no currículo; o processo de formulação legislativa e a organização do currículo e da escola.

ANTONIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA

As propostas de currículo nacional, elaboradas na década de 1990, receberam fortes críticas dos estudiosos do campo do currículo, particularmente de Michael Apple (1994). Para ele, tais propostas precisariam ser compreendidas no âmbito da restauração conservadora que, naquele momento, se processava no mundo. Contudo, o autor esclareceu que não rejeitava, em princípio, a ideia de currículo nacional. Alertou, no entanto, com pertinência, que, em uma sociedade complexa e plural como a nossa, as raízes de um currículo remetem sempre à cultura, à história e a distintos interesses sociais.

Pretende-se defender, neste texto, a viabilidade de uma proposta de conteúdos básicos para o país, não necessariamente de um currículo nacional, desde que essa proposta:

1) derive de ampla discussão no país, envolvendo diferentes setores e movimentos sociais, que favoreça a seleção de conhecimentos significativos, relevantes e básicos;

2) expresse a preocupação com a pluralidade, com a diferença. Mas esclareça-se: assim como não se trata de uniformizar nem homogeneizar, não se trata de reduzir o conhecimento que se ensina nas escolas às experiências culturais dos alunos;

3) valorize o conhecimento escolar, matéria-prima do currículo, cujo acesso precisa ser garantido a todos os estudantes, se se deseja que corresponda a instrumento de luta política por maiores oportunidades na sociedade. Ensinar conhecimentos é função e obriga-

ção da escola; é parte crucial, mesmo, de sua função política;

4) evidencie a preocupação com a cultura e com sua centralidade na vida das sociedades contemporâneas. Aqui também a preocupação com a pluralidade e com a diferença se faz essencial.

CARLOS ARTEXES SIMÕES

O currículo tem sido considerado um dos temas centrais nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas educacionais, na teoria pedagógica e na formação dos docentes. A etimologia da palavra currículo (do latim *curriculum*) significa pista de corrida, um percurso a ser realizado. Entretanto, os conceitos do currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram uma variedade de significados. De lista e prescrição de conteúdos até a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos estudantes, mas “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MEC, *Indagações sobre o Currículo*, 2007). Nessa visão mais ampla, o currículo assume um caráter histórico de construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.

Ao assumirmos o currículo como processo histórico, aproxima-nos do significado do conceito de experiência que, embora possa ser planejada, não pode ser previamente determinada. O currículo escolar seria a vivência de experiências sistematicamente planejadas, visando ao ensino e à aprendizagem de elementos culturais selecionados e institucionalmente tidos

como relevantes. Nesse sentido, na escola não se experimenta qualquer coisa, de qualquer maneira, para quaisquer finalidades. A escola tem uma cultura, tem uma vida, tem uma identidade e oferece condições para certas experiências. Para isso, é fundamental que os saberes da vida cotidiana estejam presentes na construção de cada estudante, dando sentido ao conhecimento e trazendo a discussão sobre o sentido deste na vida.

A função social e educativa da escola é assumir-se como espaço possível de apropriação, de produção e reprodução, bem como de uso ético dos conhecimentos de que dispõe. A escola, assim, não se limita à transmissão de conhecimentos, embora isso seja parte das suas experiências. A dificuldade de cumprir sua tarefa está na prescrição de um currículo legal, tradicionalista e formal que reproduz a fragmentação dos saberes e um grande número de informações descontextualizadas.

O desafio está em promover estratégias diversificadas (mais raciocínio e menos memorização; mais significado e menos informação), uma articulação dos saberes específicos em projetos de estudo, pesquisa e ação interdisciplinar e contextualização dos conteúdos. O mais importante será, então, o desafio de “reconstruir o currículo, não tanto como movimento que venha de fora, mas, sobretudo, como competência humana integrada na velocidade dos tempos, inclusive para poder humanizar os processos inovadores” (DEMO, 1998).

YVELISE FREITAS DE SOUZA

Ninguém mais duvida de que a educação entrou na pauta e tornou-se prioridade no Brasil. O discurso e a lei não fazem a prática, mas apontam para um caminho que tem a credibilidade da população. O mês de novembro de 2009 ficará na história da educação brasileira como o período em que o país se liberta do

subdesenvolvimento educacional e propõe a construção de um novo modelo de formação de escolarização para crianças e adolescentes brasileiros.

A partir de agora, a educação básica, que atende educandos na faixa etária dos 4 aos 17 anos, é obrigatória no país. Significa que o poder público passa a ter a obrigação de ofertar não só o ensino fundamental de nove anos, mas a educação infantil para crianças na faixa de idade dos 4 a 5 anos, e o ensino médio para adolescentes de 15 a 17 anos. Significa, também, que os pais e responsáveis das crianças e adolescentes devem mantê-los nas escolas.

Nos últimos anos, assistimos à construção de novos alicerces para a educação para os diferentes programas, níveis, etapas, redes e sistemas de ensino e esses programas precisam ser intensificados para se constituírem em políticas públicas de educação.

Uma das etapas de ensino que mais crescem é o ensino médio, que demonstra uma ampliação expressiva, mas ainda distante da universalização. Com a obrigatoriedade legal os gestores da educação passam a ter um grande desafio na reorganização das redes e das propostas educacionais.

Nesse momento, é fundamental tomar e retomar os indicadores sociais da juventude brasileira e seus correspondentes, dados educacionais de acesso, permanência e produtividade do sistema de ensino. Esses fundamentos permitem avaliar sob que medida antigos e atuais programas de ensino médio têm interferido na busca da ampliação da escolaridade de nossos alunos. Particularmente, é importante a reflexão crítica sobre as atuais políticas do MEC, dos estados e Distrito Federal sobre a oferta e programas como Ensino Médio Integrado, Ensino Médio Inovador, Pró-Jovem, entre outros.

Além do enfrentamento das questões estruturais do ensino médio, é preciso: manter e intensificar as discussões das propostas pedagógicas de formação dos

adolescentes e jovens; ampliar a participação da comunidade escolar na gestão democrática do sistema e da escola; valorizar os profissionais da educação, bem como contribuir para a organização e acompanhamento de um plano estratégico de formação inicial e continuada entre e intrarredes de ensino; ampliar e rever todas as ações de infraestrutura (prédios, merenda, transporte, laboratórios, equipamentos) para dar suporte a um novo público que, de excluídos, passa a ser o alvo preferencial da educação, no desafio das novas metas da obrigatoriedade.

Colóquio 2.15) Educação superior e sociedade: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

Responsabilidade social da educação superior com a inclusão; universidade e sociedade; dinâmica social, produção de conhecimentos e contexto social; articulação das políticas de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior público e privado; qualidade da extensão universitária; financiamento da extensão, ensino e pesquisa universitária.

FELIPE CARVALHO VITORIANO

Durante décadas as universidades públicas brasileiras se articularam num caráter elitista. Estudavam e produziam conhecimentos científicos para poucos, formando profissionais e cientistas completamente distantes da realidade social, construindo um mercado altamente competitivo e de acesso limitado.

O ensino, a pesquisa e extensão devem propiciar condições para uma formação teórico-crítico-social. Para construir uma sociedade potencialmente capaz de acabar com as grandes diferenças sociais, o ensino deve ser garantido como promoção da aprendizagem em sua interdisciplinaridade, gerando um conhecimento amplo e crítico de compreensão do meio, rompendo com a lógica produtivista que necessita de

executores para um conhecimento construído ao interesse do mercado capitalista. Analisando a pesquisa nessa mesma lógica, compreendemos que se deve objetivar o resultado material e teórico desse conhecimento, na perspectiva de garantir mais autonomia para a produção científica do país, sabendo que o resultado desembocará no desenvolvimento em todos os setores da sociedade. Já a extensão deve ser a produção do conhecimento retornado como contribuição para transformação da realidade, aliada a movimentações sociais de superação de desigualdade e exclusões, construindo novas políticas públicas de desenvolvimento econômico, humano e cultural. É primordial que se compreenda a dinâmica ensino, pesquisa e extensão como trabalho coletivo e interligado, substituindo o método cartesiano de fragmentar as ciências, para construir a interdisciplinaridade como metodologia de ensino adotada nas universidades.

Além de garantir a política de qualidade, a universidade pública deve continuar construindo acesso aos indivíduos que há muito tempo são marginalizados da educação formal de qualidade. Garantir a permanência desses indivíduos deve ser prioridade, sobretudo para que a ideia de educação para todos seja executada plenamente com um ensino humanizado de caráter social.

Colóquio 2.16) Avaliação para a qualidade social da educação

Conceitos de avaliação; avaliação educacional e consequência; construção coletiva dos indicadores de avaliação; relação entre avaliação e qualidade; indicadores possíveis de avaliação; avaliação para a emancipação; diretrizes nacionais mínimas de avaliação da educação básica e superior.

Colóquio 2.17) A pós-graduação, a produção e a socialização do conhecimento científico

Nichos de produção de conhecimento científico na sociedade brasileira; formas de financiamento da pesquisa no ensino superior e na educação básica; socialização do conhecimento científico nas ciências exatas e humanas; comunidades científicas e poder político; a educação superior na produção e socialização do conhecimento.

A pós-graduação no Brasil: avanços e desafios

JACQUES VELLOSO

A pós-graduação brasileira vem desempenhando papel de inestimável valia para o desenvolvimento mediante a qualificação de instituições, a formação de docentes e pesquisadores, a produção e a socialização do conhecimento, e contribuições outras para a ciência, tecnologia e inovação. Durante seus mais de 40 anos de existência vem expandindo-se e consolidando, atingindo elevados padrões de qualidade, além de credibilidade internacional em várias áreas do conhecimento. Na área de educação, seu papel tem sido da maior relevância também na qualificação de professores da educação básica, com repercussões positivas em todo o sistema educacional, da educação infantil ao ensino médio. Devido à sua origem, a produção de conhecimento científico, acadêmico e artístico no país concentra-se nos programas de pós-graduação, sendo socializado em artigos publicados em periódicos – sobretudo nas áreas das Ciências Naturais ou Exatas – e mediante a divulgação em livros e coletâneas – principalmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Nesses processos, a avaliação dos programas coordenada pela Capes, e realizada por pares, vem sendo instrumento relevante do continuado aperfeiçoamento dos cursos de mestrado e doutorado. Em seu desenvolvimento nos anos vindouros, esses cursos enfrentam vários desafios, entre os quais pelo menos quatro têm especial relevo.

A matrícula e o número de titulados vêm crescendo em vigoroso ritmo ao longo dos anos, embora com alguma queda em anos recentes. Apesar disso, menos de 40% dos docentes da educação superior têm mestrado e pouco mais de um quarto desses professores tem doutorado. Embora o sistema já titule mais de 10 mil doutores por ano, as metas do V Plano Nacional de Pós-Graduação (16 mil) não serão alcançadas ao final da corrente década. O desafio é acelerar a formação de titulados, inclusive através de uma forte ampliação da oferta de bolsas, mantendo elevados padrões de qualidade.

O principal destino profissional singular dos mestres e doutores é a academia. Dependendo da área do conhecimento, em torno de um terço ou mais dos mestres e dois terços dos doutores atuam em universidades, situando-se os demais em outros tipos de trabalho. Diante dessa diversidade de atuação profissional, para frações expressivas de mestres e doutores a formação em pesquisa que receberam em seus cursos não parece ser muito relevante para o trabalho que desenvolvem. Essa dissonância é um desafio a ser superado com a diversificação da formação em pesquisa. Na educação, o desafio é superar recentes tendências em investigações voltadas para a mera intervenção social, ou constituindo narrativas fragmentadas ou descrições do cotidiano escolar com base no senso comum.

O atual padrão de concessão de bolsas para doutorado, concentrado em auxílios no país, assenta-se na suposição de que nossa pós-graduação dispõe de um bom número de programas de padrão internacional (o que é verdade em várias áreas), e que um pós-doutorado no exterior complementaria a titulação no Brasil, assim contribuindo para a inserção internacional do titulado. Ocorre que na maioria das áreas o pós-doutorado é de fato um estágio sênior, ocorrendo bem depois da titulação – em torno de sete anos ou mais

em áreas como as Ciências Humanas, Ciências Sociais e engenharias. O desafio é rever o atual padrão de concessão de bolsas de doutorado, ampliando as do exterior, considerando, face a países cientificamente centrais, campos nos quais o doutoramento no país ainda não se volta para os de ponta ou para aqueles estratégicos para o desenvolvimento nacional.

A avaliação da pós-graduação, bem-sucedida, vem sendo aprimorada desde sua implantação, há mais de três décadas. Nos últimos anos os critérios de avaliação passaram por várias e desejáveis melhorias, sendo flexibilizados, permitindo melhor adaptação às especificidades de diversas áreas do conhecimento, em especial da grande área das Ciências Humanas (GACH), que inclui a de educação. Livros passaram a ser reconhecidos como um importante veículo de socialização do conhecimento produzido na GACH. Na educação, já se dispõe de uma classificação de qualidade para editoras, tal como ocorre com as revistas científicas (Qualis). Em que pesem esses avanços, resta o desafio de considerar adequadamente dimensões qualitativas da avaliação dos programas dessa grande área (e de outras também) e de ampliar o acolhimento de especificidades das áreas; na educação, em particular, o desafio de tomar em conta o impacto social dos programas.

EIXO III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar

Colóquio 3.18) Acesso à educação e obrigatoriedade

Formas de acesso e de permanência na educação básica e na superior pública e privada; o ensino fundamental de nove anos; política de ampliação da cobertura educacional na educação básica, na educação superior e na educação profissional e tecnológica; ampliação da obrigatoriedade da educação escolar a partir dos 4 anos de idade; formas de acesso ao ensino profissional público e privado; formas de acesso e expansão da educação superior e da pós-graduação no Brasil; o financiamento público da educação privada e o financiamento privado da educação pública; transversalidade da educação especial/inclusiva em todas as etapas, níveis e modalidades.

Acesso à educação e obrigatoriedade

MARIA DO PILAR LACERDA E SILVA

As iniciativas de políticas públicas que regulam a oferta do acesso e da obrigatoriedade na educação pública, apesar de essenciais, não se constituem no fim em si mesmas, pois são estratégicas na responsabilização do Estado brasileiro, no processo de democratização de oportunidades ao saber sistematizado, que, por consequência, induz e instiga o movimento social, as autoridades públicas e os/as profissionais da educação escolar a darem especial atenção às alternativas viáveis em prol da qualidade do ensino.

É visível a determinação do atual governo brasileiro em fortalecer ações que, somadas à mobilização da sociedade e às decisões do Parlamento, apontem o caminho correto para se alcançar um patamar de políticas e de investimentos necessários à consolidação

de uma educação que, para além do acesso e da obrigatoriedade, combine quantidade – atendimento a todos e em todos os níveis – com qualidade. Passos nessa direção vêm sendo dados desde 2003 e aprimorados a partir de 2007. Assim é que se instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); a convocação desta Conferência Nacional de Educação (Conae); a atualização do Plano Nacional de Educação (PNE); os Planos de Ações Articuladas; a inédita implementação do Piso Salarial Profissional; a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Já o investimento na educação básica tem sua elevação focada na edição do Fundeb e na repartição e abrangência do salário-educação.

Essa concepção fortalece-se com a iniciativa governamental de criar a Emenda Constitucional 59/2009, visando inserir novas atribuições ao Estado, a partir do seu dever de proteger fortemente a “educação básica” de forma obrigatória e gratuita, na faixa etária “dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, e aprovar o fim da Desvinculação das Receitas da União (DRU).

O caráter obrigatório da educação vale para a família, mas também para o Estado. E o Estado tem a obrigação de garantir o direito à educação. Não podemos criminalizar aquela família que não tem condições de mandar seu filho à escola por falta de salário digno. Por isso, dizemos que essa é uma política social, não apenas educativa. Na grande maioria dos casos, a família não pode ser culpada, é responsabilidade do sistema social. Não há nenhum país no mundo que tenha boa educação para todos que não tenha avançado também na distribuição de renda.¹⁴

Essa evolução da realidade educacional provou o acerto dos que, já algum tempo atrás, propunham a construção da qualidade da escola pública, a partir da institucionalização da obrigatoriedade da oferta para a criança e o adolescente, e, por consequência, a res-

¹⁴ Entrevista do professor Juan Tedesco, então ministro da Educação da Argentina, para a edição no 30 da revista Carta na Escola, lançada em 17/10/2008.

ponsabilização do Estado na oferta do ensino (MONLEVADE, 2007). Referimo-nos aos educadores como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Estes, em diferentes momentos, tiveram destacada atuação na combinação das políticas de acesso e da obrigatoriedade com a universalização, a gratuidade, a equidade e a qualidade no ensino público brasileiro.

VITAL DIDONET

Direito e obrigatoriedade, em educação, podem complementar-se, mas não andam necessariamente juntos.

I. Direito

1. O direito à educação é universal e, no Brasil, ele começa no nascimento e perpetua-se ao longo da vida, ou seja, vai da educação infantil à universidade. Abrange todas as pessoas, em todas as idades e em todos os níveis de ensino. A obrigação de frequentar escola aplica-se somente a um período definido por lei.

2. A declaração de que educação é um direito fundamenta-se na essencialidade desse bem (valor) para a realização humana. Ela é constitutiva da pessoa: nascemos “incompletos”, fazemo-nos ao longo da vida, pela ação e pelo conhecimento, que exigem aprendizagem. Apropriar-se do conhecimento é tão importante que, sem ele, a vida fica reduzida, inibida, e a pessoa não alcança o patamar de realização individual e social para o qual tem potencialidade. Dado que a educação é tão decisiva, historicamente o Estado teve que intervir, por meio de leis, políticas e ações, estabelecendo os meios de acesso universal a ela. Educação para todos é condição intrínseca do direito à igualdade fundamental entre as pessoas. Não basta ter o direito à educação se não há escola para todos,

se falta professor, se os alunos não podem chegar à escola por falta de transporte escolar etc.

Entender-se como sujeito de direito à educação dá à pessoa consciência de sua dignidade e ressalta sua responsabilidade como cidadã. A educação não visa apenas à instrumentação da pessoa para seu próprio benefício e realização, mas também ao exercício de seu papel como cidadão. Daí que ela não pode ser um bem privado; é, necessariamente, um bem público e uma função essencial do Estado.

3. O direito implica outro princípio: a exigibilidade. De nada adianta a declaração do direito se ele é inacessível por falta de escola, de professor, de livros, de transporte escolar, processos velados de exclusão. A Constituição Federal estabelece que o ensino fundamental é direito público subjetivo, vinculando a ele a responsabilidade da família e dos gestores públicos da educação, passíveis de penalidade caso não garantam o atendimento do direito. Processo jurídico é acionado quando o direito é impedido por qualquer razão. O direito público subjetivo no sistema de ensino brasileiro aplica-se, a partir de 1988 (art. 208, §§ 1º e 2º da CF), ao ensino fundamental. Mas, com a EC nº 59/2009, ele pode ser entendido como princípio aplicável a toda a educação básica obrigatória, dos 4 aos 17 anos, da pré-escola ao ensino médio. Esse item merece uma discussão específica, pois o texto da EC peca por falta de clareza.

4. Vem avançando-se no conceito de direito à educação: progride-se da visão restrita ao acesso à escola para o entendimento de que o direito refere-se à aprendizagem efetiva. Até há pouco, esse direito se cumpria-se o aluno encontrava vaga, estava matriculado e frequentava a escola. Passa-se, aos poucos, a entender que ele significa, essencialmente, educar-se, aprender, adquirir os instrumentos cognitivos de aprendizagem permanente. Em consequência dessa nova compreensão, o Ministério Público, na defesa do direito, pode exigir a qualidade, pois só esta garante à

pessoa os meios de realização pessoal e social. Não é a aprovação nem o diploma, mas o conhecimento, as competências e o saber que vão ser determinantes na realização da pessoa. O direito público subjetivo, portanto, é o direito ao conteúdo educacional eficaz, ou seja, à aprendizagem significativa. Direito à educação quer dizer direito à educação de qualidade.

II. Obrigatoriedade

1. A figura da obrigatoriedade surge como forma de impedir que a pessoa renuncie ao direito. Que, por desinformação, ignorância ou desinteresse, se prive de um bem essencial para seu próprio desenvolvimento pessoal e o cumprimento de seu papel social. A obrigatoriedade, portanto, aplica-se à pessoa, não ao Estado, pois este está obrigado a garantir educação para todos como dever público.

A declaração de obrigatoriedade é, então, um instrumento jurídico do Estado sobre o indivíduo que lhe impõe o direito simultaneamente como dever. Passa, assim, a ser um direito irrenunciável, inalienável. Ela pode ser necessária para universalizar a educação, quer dizer, incluir todos os indivíduos no rol dos educados (instruídos, alfabetizados, capacitados).

2. A obrigatoriedade, no Brasil, até 2009, aplicava-se apenas ao ensino fundamental. Com a EC nº 59, ela foi estendida para a pré-escola e para o ensino médio (art. 208, I). Com isso, todas as crianças, a partir do quarto aniversário, e todos os adolescentes, até 17 anos de idade, estão obrigados a matricular-se e a frequentar a escola.

3. É o estatuto da obrigatoriedade eficaz para universalizar um determinado nível de ensino? Não parece tão evidente. O ensino fundamental de oito anos é obrigatório desde 1971, mas cerca de 20% da popula-

ção na faixa etária obrigatória persistia em estar fora da escola. Somente quando o governo criou o Fundef, em 1996 (EC nº 14), vinculando o repasse de recursos financeiros para o sistema de ensino ao número de matrículas, aconteceu o avanço para a universalização. Os sistemas de ensino, querendo mais recursos, correram atrás das crianças que estavam fora da escola. Sem alterar uma vírgula no direito público subjetivo ao ensino fundamental nem na sua obrigatoriedade, a estratégia do Fundef foi mais exitosa do que a “cultura” que atraía as crianças para esse nível de ensino e do que a imposição legal da obrigação de ir à escola. A taxa de matrícula pulou para 93%. Há um ditado popular que diz: “obrigado, só pau de arrasto”. É uma lição da história: não é a imposição da escola como dever, mas, sim, a oferta de educação numa escola atraente, ensinando coisas interessantes e significativas, que vai elevar os patamares de frequência e os níveis de escolaridade da população brasileira.

4. A obrigatoriedade é mais problemática na educação infantil do que em outras etapas da educação básica. Porque ela mostra uma cara sisuda, madrastra, enviesada da pré-escola: não é bonita nem atrativa, não desperta nas crianças interesse nem gosto, por isso o Estado obriga-as a irem à pré-escola. Este teria outros mecanismos mais educativos, instrumentos pedagógicos mais condizentes com a filosofia da educação infantil para alcançar a universalização da pré-escola: oferecer, próximo da residência das crianças, espaços alegres e bonitos de aprendizagem, de proteção e cuidado, brinquedo, interação social, com professores capacitados, de tal sorte que todas as crianças tivessem gosto e prazer em frequentá-los todos os dias. E esses estabelecimentos teriam que se esforçar em ser atrativos, de sorte que as crianças gostassem de neles permanecer longas horas.

5. Outro argumento adverso à imposição da pré-escola como obrigação da criança é o de que as matrículas de educação infantil vêm crescendo na mesma

proporção da oferta. Esta é que tem barrado um crescimento maior. As listas de crianças esperando vaga causam insônia aos gestores municipais de educação. O problema da educação infantil não está na demanda, mas na oferta. Aquela é muito maior do que esta. A incidência do Estado, portanto, deveria ter sido sobre os meios de os sistemas de ensino atenderem a demanda já presente e insistente por novas vagas. E não sobre a população que procura pré-escola e retorna para casa decepcionada por não encontrar vaga. Inserir na Constituição Federal o estatuto da obrigatoriedade (diga-se, sobre a família e a criança) de frequência à pré-escola e não criar mecanismos de atender à demanda escamoteia o problema da omissão do Estado, transferindo o problema para quem dele é vítima.

6. Há um argumento pretensamente de equidade e justiça social: as classes média e alta são as que mais se beneficiam da pré-escola, nela colocando seus filhos, enquanto as crianças das classes populares são as mais ausentes e, sendo esse um fator que acentua as diferenças educacionais ao longo da vida, é importante garantir que estas últimas também venham à pré-escola. Esse arrazoado esconde o preconceito de que os pobres não sabem o valor da educação, não levam seus filhos à pré-escola porque ainda não descobriram que ela é um fator propulsor do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo. Em outras palavras, como eles não se interessam pela pré-escola, “seria” necessário obrigá-los a matricular seus filhos. Não é isso o que se observa nas longas filas, madrugadas adentro, para inscrever seus filhos numa creche ou numa pré-escola, que a TV tem mostrado com frequência a cada início de ano. Os trabalhadores estão atrás de pré-escola, um número crescente de mulheres-mães não tem como manter-se no emprego se não colocar seus filhos nesses estabelecimentos de ensino. Soluções alternativas e precárias vão mantendo-se diante desse quadro de desatenção do sistema de ensino: as mães-crecheiras, a vizinha-cuidadora, os meninos e meninas que cuidam de seus irmãozinhos,

crianças na rua ou presas em casa diante da televisão enquanto seus pais estão no trabalho.

7. Temos, agora, uma educação básica de 0 a 17 anos e uma educação básica obrigatória de 4 a 17 anos. A esta última foi vinculada a prioridade de destinação dos recursos públicos (art. 212, § 3º da EC 59). Apenas três anos foram excluídos, exatamente aqueles que hoje são considerados os mais decisivos para o desenvolvimento do cérebro, a formação da inteligência, a estruturação da vida social e afetiva da pessoa. A creche jamais deve ser obrigatória, mas a forma como foi excluída reduz sua importância no sistema de ensino e a joga em um segundo plano na alocação dos recursos públicos. A histórica dicotomia entre creche (cuidado) e pré-escola (educação), que vinha sendo superada a partir da LDB, tende a reviver, se não for criado um mecanismo administrativo, financeiro e pedagógico de promoção da creche como instituição nitidamente educacional.

Colóquio 3.19) Processos educativos, ampliação do atendimento da educação escolar e tecnologias da informação e comunicação

Histórico e conceito de educação a distância pública e privada no Brasil; desafios da educação noturna e as novas tecnologias da educação; educação em um turno, mista e redes de aprendizagem em ambientes virtuais; acesso diferenciado à tecnologia para trabalhadores, docentes e estudantes da educação básica e superior pública e privada; comunicação intergeracional e entre os diversos trabalhadores da educação básica e superior.

IRIA BRZEZINSKI

A amplitude temática e o percurso da pesquisadora levaram a optar por um recorte que é o objetivo desta comunicação: realizar uma reflexão acerca das políticas e de processos educativos de formação de professores (presencial e a distância). Outra opção é a

clareza de que nesses processos e políticas a ampliação do atendimento escolar tem intrincada conexão com a formação de professores e o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como recurso didático. Como representante de uma entidade que se dedica aos estudos e pesquisas em educação a respeito da formação de profissionais da educação – Anfope –, outra opção é assegurar a sintonia da comunicação com o ideário da associação e das pesquisas desenvolvidas. Nas duas últimas décadas do século XX foi definida uma agenda das políticas educacionais para a América Latina, objetivando atingir a universalização da educação básica (EB) que implicou, sobretudo, intervenção nos seus parâmetros curriculares e mudanças nas diretrizes curriculares de formação de professores. Em ambas as intervenções as novas tecnologias educacionais vêm desempenhando papel essencial. Frente a essas demandas que objetivam, entre outras questões, reduzir as profundas desigualdades sociais do continente, as políticas e os processos educativos foram sendo (res)significados, visando garantir uma expansão quantitativa dos processos educativos escolares articulada a uma formação qualitativa para a cidadania. Ocorre que no Brasil (não diferente da maioria dos países latino-americanos), dois projetos distintos e contraditórios de sociedade, de escola, de formação de professores foram consolidando-se. A materialização desses projetos expressa princípios antagônicos, o que, por um lado, privilegia a concepção de educação como emancipação e formação para a cidadania e, por outro, enfatiza a preparação de indivíduos produtores e de consumidores para o mercado. Uma análise desses projetos e algumas de suas consequências para as políticas de expansão da EB e de formação de professores em cursos presenciais e a distância com uso das TIC é o objeto desta comunicação, cujo texto foi organizado a partir de uma concepção sócio-histórica da educação e da formação de professores em consonância com os princípios defendidos pela Anfope. Os princípios e as bandeiras de luta da entidade são por demais divulgados para a comunidade educacional brasileira e buscam

revelar o significado da qualidade da formação inicial e continuada de professores articulada às políticas de valorização dos profissionais da educação, como vetores da melhoria dos processos educativos escolares na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais; processos educativos; formação presencial e a distância de professores.

Colóquio 3.20) Educação integral e integrada: ampliação de tempos e espaços educativos

Financiamento da educação integral no Brasil; qualidade da educação integral; dilemas e perspectivas da ampliação do tempo escolar; novos arranjos educativos locais e articulação de espaços de aprendizagem na escola e na comunidade; participação comunitária na ampliação da jornada escolar; escola-bairro; educação integrada e interdisciplinaridade.

CLÁUDIO APARECIDO DA SILVA

Conhecida como “Cidade Educação”, Apucarana, no norte do Paraná, implantou o Programa de Ensino em Tempo Integral, em 2001, como política de estado. Com uma população estimada de 120 mil habitantes, o município é hoje um dos únicos do país onde a educação integral funciona em toda a rede municipal de ensino, abrangendo 11 mil alunos em 38 escolas de 1ª a 4ª séries. O modelo de Apucarana, inclusive, é apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) na publicação “Série Mais Educação”, que aborda o tema “Educação Integral”.

Em Apucarana, os alunos permanecem nas escolas das 7h30 às 16h30, onde participam de atividades pedagógicas, esportivas e culturais nos dois turnos. Os estudantes recebem três refeições diárias e participam de um leque abrangente de atividades interdisciplinares que compõem o projeto político-pedagógico,

incluindo, além das disciplinas tradicionais, outras desenvolvidas no formato de oficinas.

O resultado positivo da aposta na educação integral pode ser medido em alguns indicadores. Apucarana tem um dos menores índices de evasão escolar do país, com 0,07% de alunos ausentes da escola, segundo dados do Ministério da Educação em 2007 – a média da região Sul foi de 2,7% e a do Brasil, de 7,5%; o índice de reprovação foi de 6,65% – a média da região Sul foi de 13,9% e a do Brasil, de 13%, também segundo dados do MEC. Além disso, houve aumento na participação das mulheres no mercado de trabalho de 138% a partir de 2001, conforme informações da Agência do Trabalhador, e, também, redução dos índices de criminalidade e violência infantojuvenil, segundo o “Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros”. O município vem, em decorrência da educação integral, obtendo destaque na área educacional com referências em publicações e reportagens. E um número significativo de representantes de municípios de todo o Brasil e até do exterior visitam a cidade em busca de informações sobre seu arranjo educativo. E vários deles implantaram seus próprios projetos a partir do conhecimento da experiência *in loco*.

O Programa de Educação Integral de Apucarana faz parte de um contexto de projetos criados desde 2001, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população. Assim, foram firmados quatro pactos fundamentais com a sociedade organizada, todos tendo como foco a educação: Pacto pela Educação (do qual a educação integral é o carro-chefe); Pacto pela Responsabilidade Social (em que empresas contratadas pelo município por meio de licitação são concitadas a manter programas sociais e responsáveis); Pacto pela Vida (que contempla vários programas na área de segurança pública); e Pacto por uma Cidade Saudável (que prevê ações na área de meio ambiente e de geração de renda).

Como toda proposta ousada, o programa enfrentou

dificuldades, desde a falta de conhecimento, resistências culturais, a problemas de infraestrutura. De fato, a maioria das escolas municipais não possuía espaços suficientes para abrigar os alunos em dois turnos. Assim, os primeiros anos foram marcados pela criatividade e pela otimização de tempos, espaços e parcerias. Enquanto era desenvolvido, a Administração investia na adequação física e no preparo de pessoal. Além disso, com o tempo, ampliou-se a compreensão da dimensão da proposta, pela observação dos seus resultados. Hoje, a referência educacional na perspectiva da integralidade integral é uma unanimidade. Dentro desse contexto, foi criada, em dezembro de 2008, a Faced (Faculdade Cidade Educação), cujo propósito principal é formar professores para atuar em escolas de educação integral.

Após nove anos de experiência, a sensação é de que o esforço vale a pena. Hoje, Apucarana é referência em educação, ocupando uma posição de vanguarda, num momento em que a proposta de ensino integral amplia-se pelo país.

JAQUELINE MOLL

O acesso à escola pública, universal e de qualidade constitui fator importante nos caminhos trilhados pelo Brasil, ao longo do século XX, para a consolidação do Estado democrático e de direito. Marcada pelo conjunto de desigualdades que caracterizam o país, a escola pública brasileira vive tensionamentos próprios de uma estrutura societária na qual grandes massas populacionais, pouco a pouco, acessam um conjunto de direitos econômicos e sociais e reivindicam maior qualidade nos serviços prestados.

No contexto contemporâneo de nossa educação pública o debate da educação integral responde também a esse movimento, na perspectiva da afirmação de uma escola pública, democrática e de qualidade que amplie e reinvente, no seu cotidiano, o tempo pedagógico de aprendizagens.

No ideário pedagógico brasileiro duas experiências foram marcantes no campo da educação integral: a das escolas-parque idealizadas por Anísio Teixeira e a dos Centros Integrados de Educação Pública – Ciep pensados por Darcy Ribeiro. Guardadas suas especificidades, as duas projetavam-se como políticas públicas e propunham a ampliação do tempo escolar através da inclusão de atividades no campo dos esportes, das artes, da iniciação ao trabalho, entre outras.

A descontinuidade nas ações desencadeadas por Anísio Teixeira na Bahia (anos 1950) e em Brasília (anos 1960) e por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro (anos 1980) não impediu que o ideário da educação integral estivesse presente tanto na Constituição Federal, quanto na LDB nº 9.495/1996, no Plano Nacional de Educação/2001 e no Estatuto da Criança e do Adolescente/1990.

Da mesma forma, a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundeb, também dispõe sobre a educação básica em tempo integral, indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o Decreto nº 6.253/2007, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “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” (art. 4º).

A educação integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo conteúdo está voltado para melhoria da qualidade da educação básica. Considerando esse histórico foi instituído, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação, que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de

crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública mediante oferta de educação básica em tempo integral. Em processo de implementação em 5 mil escolas estaduais e municipais, de todo oportunidade educativas, na perspectiva de ações intersetoriais, da cidade como território educativo-educador, das relações entre escola e comunidade e da reorganização curricular a partir do encontro do currículo estabelecido com novas possibilidades formativas.

Educação integral – Uma reflexão necessária nos diálogos pedagógicos

TÂNIA MARIA MARES FIGUEIREDO

Para começarmos a dialogar sobre a formação humana e a educação, faz-se necessário retomarmos uma pergunta que por muitos séculos se manteve no centro dos debates filosóficos e científicos: o que é o ser humano? O ser humano é corpo? O ser humano tem alma? A mente é corpo ou espírito ou parte integrante do ser?

Apesar de existirem muitas concepções sobre a identidade humana, a maioria delas enxerga o ser humano como um ser em construção, dinâmico, cuja busca constante pela perfeição é o grande motor de sua evolução. O ser humano é um ser cuja construção depende de uma atitude de busca, pois não nasce “pronto e acabado”, é uma obra a ser lapidada, a fim de chegar ao seu maior brilho, tornando-se melhor a cada dia, a cada aprendizagem. Portanto, é tarefa das instituições educativas contribuir para a formação e evolução humana, educando o homem para SER MAIS, isto é, ser mais digno, mais pleno e mais feliz.

Educar para a formação do ser humano é, antes de mais nada, ver o humano em todas as suas dimensões e possibilitar seu desenvolvimento pleno como SER. Ser que pensa. Ser que sente. Ser que faz. Ser que busca. Ser que conhece. Ser que convive. Ser que pro-

duz. Ser que cria. Ser que crê. Ser que ama e Ser que quer Ser mais. Assim, pensar na formação humana é pensar também na educação integral. A educação integral é a grande possibilidade que a escola terá para efetivamente contribuir para que os seres humanos, que por ela passem, sejam “melhores” para si, para seus pares e para o mundo.

Todavia, a promoção da realização do homem integral através da educação remete-nos a uma grande preocupação: se a maioria das crianças e jovens fica mais tempo com a família e a escola, como essas instituições estão dialogando com esse propósito? E mais: como escola e família se integram na importante missão da formação humana?

Educar seres humanos não é tarefa meramente pedagógica, que se resolve com o aumento do tempo que crianças e jovens passam na escola. É, sobretudo, condição de elevação da espiritualidade do homem, bem como condição de perpetuação da espécie humana no planeta Terra. Para isso, é necessário que sejam abertos mais espaços para a educação integral nos diálogos pedagógicos, pois o que ainda testemunhamos em muitas escolas é a falta do compromisso educativo a favor do desenvolvimento e evolução do ser humano nas suas diversas dimensões. Em muitos casos, aumentou-se o tempo que o aluno permanece na escola, sem, contudo, criar uma integração direta da escola com outros ambientes educativos dentro ou fora da comunidade local, caracterizando a escola de tempo integral como mero prolongamento das ações pedagógicas de um turno para o outro. Poucos são os espaços educativos explorados pela escola com o objetivo de possibilitar o avanço contínuo do ser humano e de redimensionar sua visão sobre o mundo de forma totalizante e integrada, de forma interdisciplinar.

Num consenso teórico, o termo interdisciplinaridade consiste no diálogo entre as disciplinas para se explicar as coisas do mundo. É o eixo integrador

em que as disciplinas são trabalhadas interligadas e não fragmentadas, possibilitando uma compreensão global e significativa das coisas do mundo por parte dos alunos. A interdisciplinaridade acontece de forma natural quando olhamos as coisas do mundo, pois não as interpretamos separadamente, classificando e selecionando os diversos conhecimentos que cada situação traz em si. E quando dialogamos com o mundo, não separamos de imediato o que interpretamos a partir da nossa vivência do que interpretamos a partir dos conhecimentos adquiridos na escola. O nosso olhar é global, é inteiro, na dimensão do que cada um pode enxergar, valendo-se de conhecimentos e experiências que são assimilados, interiorizados e reproduzidos de forma individualizada ou coletiva.

A escola como espaço educativo de promoção do ser humano e de redimensionamento da visão que o ser humano tem do mundo e de outros seres deve, sempre que possível, repensar o real significado do seu papel, a fim de que não se distancie ou reforce a incompatibilidade das respostas que damos a estas duas perguntas complementares: que tipo de ser humano queremos? Que ser humano está sendo formado?

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Versus Editora, 2003.

ARENDR, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979, pp. 221-247.
BOFF, Leonardo. **Ética e Moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

CARNEIRO, Vera M. Oliveira. **Educação do campo integral na perspectiva do semiárido**. Feira de Santana, BA: 2007.

MONDIN, Battista. **O homem: quem é ele?** Elementos de antropologia filosófica. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

ROHDEN, Humberto. **Educação do homem integral.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

SCHELER, Max. **A posição do homem no cosmo.** Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 2003.

Colóquio 3.21) Educação infantil: expectativas, desafios e possibilidades

Conceito de educação infantil; profissionalização, regulação e oferta da educação infantil no setor público e privado; avaliação nacional da educação infantil; oferta e qualidade da educação infantil; relação entre a educação infantil e as outras etapas da educação; formação e valorização dos trabalhadores da educação infantil.

MARIA MACHADO MALTA CAMPOS

A educação infantil no país, de acordo com a definição original da Constituição Federal de 1988, constitui a primeira etapa da educação básica. Essa formulação trouxe várias mudanças significativas na organização da oferta de atendimento em creches e pré-escolas: a educação infantil é entendida como parte do direito à educação desde o nascimento, embora não com o caráter de obrigatoriedade para as famílias; as creches, agora definidas de acordo com a faixa etária atendida (crianças entre 0 e 3 anos de idade), foram incluídas no setor educacional, transferidas de áreas como a assistência social e a saúde; os professores passaram a ter uma exigência de formação equivalente àquela dos seus colegas do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, curso superior, admitindo-se o curso de magistério em nível médio durante um pe-

ríodo de transição; aos municípios cabe a principal responsabilidade no atendimento da demanda por educação infantil, sendo previsto o regime de colaboração entre os diversos níveis de governo.

Mais de 20 anos depois dessas conquistas, fruto de lutas de setores organizados e do reconhecimento de uma demanda social crescente no país, diversas etapas do caminho para a concretização desses princípios já foram percorridas, de maneira bastante desigual nas diversas regiões brasileiras, mas que configuram um panorama da educação infantil que temos hoje bastante diferente daquele do qual se partiu, há duas décadas.

Como sempre acontece na história das políticas sociais em economias capitalistas, as contradições entre o projeto de educação que se refletiu no texto original da Constituição, marcado principalmente pela atuação de setores mais progressistas da sociedade, e os projetos que passaram a ser gestados em outros setores sociais, como organizações empresariais, profissionais de áreas mais identificadas com os interesses econômicos e diversas organizações da sociedade civil – os novos protagonistas da arena educacional –, deram corpo a projetos diversos para a organização da educação no país, que ganharam visibilidade na mídia e na opinião pública, deslocando muitas metas e objetivos previstos na definição constitucional original. Muitas das emendas aprovadas na Constituição Federal, desde os anos 1990, são reflexos desse processo e dos embates e acordos ocorridos nesse percurso.

A educação infantil também registra os efeitos desses conflitos, de tal forma que os esforços necessários para transformar em realidade os objetivos definidos a partir de 1988 tiveram de ser acompanhados por mobilizações que tentaram resguardar algumas daquelas conquistas e evitar retrocessos em diversos momentos.

Nesta apresentação, tentarei focalizar alguns aspectos representativos dessa história, no sentido de

contribuir tanto para o diagnóstico da situação atual, como para a indicação de alguns desafios a serem enfrentados no futuro próximo.

SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ

É necessário pensar a educação infantil brasileira em vários níveis que estão estreitamente ligados, pois a expansão da oferta de vagas e a melhoria da qualidade das experiências educacionais das crianças em creches e pré-escolas demandam tanto ações de natureza pedagógica como medidas políticas e econômicas.

Novas concepções de criança, pautadas nas suas múltiplas competências e na condição de sujeito ativo e de direito (inclusive à infância), têm sido divulgadas, assim como a ideia de que a educação infantil deve promover suas aprendizagens e desenvolvimento considerando a integralidade e a indivisibilidade das suas diversas dimensões. Contudo, persistem práticas inadequadas que têm, como consequência, que essa etapa da educação básica não cumpra o seu objetivo e que muitas crianças sintam-se seriamente frustradas e insatisfeitas com sua experiência educativa.

A legislação brasileira garante o acesso da criança à educação infantil. A meta do PNE com relação ao atendimento em pré-escolas está sendo alcançada, mas as crianças de 0 a 3 anos continuam predominantemente excluídas dela, apesar de serem submetidas às piores condições de vida, serem as mais vulneráveis e viverem um período de grandes possibilidades de desenvolvimento. Além do flagrante desrespeito ao direito dessas crianças, isso expressa a resistência da visão da educação infantil como preparação para o ensino fundamental e a desconsideração do seu papel no desenvolvimento integral da criança, o que poderia representar um instrumento importante para a diminuição das enormes desigualdades sociais presentes na nossa sociedade. No entanto, são as camadas marginalizadas da população que frequentam

instituições onde são comuns problemas relativos ao currículo, à infraestrutura, ao material pedagógico, ao número de crianças por professor etc. Vale ressaltar que a formação dos professores, tão importante para a qualidade das experiências educativas, tem melhorado, mas ainda continua havendo a contratação de pessoas que nem sequer possuem a titulação mínima exigida legalmente.

A inclusão da educação infantil no Fundeb criou novas perspectivas de financiamento e uma meta importante: que seja praticado o custo por aluno previsto pela legislação e estimado por estudos recentes, o que ainda está distante.

Além das necessárias mudanças de concepções e de práticas na educação infantil e da garantia de maior financiamento, a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola representa um grande desafio para que essa etapa da educação represente de fato uma boa contribuição para vivência plena da infância.

Colóquio 3.22) Consolidando as políticas para a universalização do ensino fundamental com qualidade social

O ensino fundamental no Brasil e as especificidades de suas distintas etapas (ciclo da infância e séries/anos finais); a oferta regulada do ensino fundamental; tempos, espaços e permanência no ensino fundamental; ensino e aprendizagem e a centralidade do conhecimento; qualidade do ensino fundamental; os desafios da transição (da educação infantil para o ensino fundamental e deste para o ensino médio); financiamento e as políticas de apoio; articulação entre município, estado e União para a promoção da qualidade do ensino fundamental; avaliação do ensino fundamental.

EDNA MARTINS BORGES

No Brasil, a luta pela democratização da educação pública, inclusiva e de qualidade está associada à luta pela construção dos direitos políticos, civis e sociais. A Constituição Federal de 1988, marcada por essas lutas, ampliou grandemente o direito à educação, tendo estendido o conceito de educação básica, antes restrito ao ensino fundamental, também à educação infantil e ao ensino médio. A educação básica passa a compreender a reunião dessas etapas articuladas sob princípios comuns, formando um *continuum* destinado a atender a população desde os primeiros meses de vida até os 17 anos. Tal determinação corresponde à concepção ampliada de cidadania, a qual afirma o direito de todos ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal declara que o dever do Estado efetiva-se com a garantia do “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Por sua vez, o parágrafo 1º desse mesmo artigo afirma que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Inscreve-se também no movimento de ampliação do direito à educação a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que determina a entrada da criança de 6 anos no ensino fundamental, alargando esta etapa da educação básica para nove anos de duração.

Inegável conquista foi a recente aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou o fim gradual da incidência da Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre os recursos federais para a educação – até a extinção desse mecanismo em 2011 –, bem como a ampliação da obrigatoriedade de ensino para todas as crianças e jovens na faixa etária de 4 a 17 anos.

São inquestionáveis os avanços na educação básica brasileira. Mas a consolidação da educação de qualidade social requerida implica não apenas garantir

o direito à educação para todos, como também assegurar a permanência e o sucesso escolar, por meio de políticas públicas materializadas em programas e ações articuladas. Estas exigem o acompanhamento e a avaliação da sociedade, de modo a permitir que todos os alunos que concluem o processo de escolarização tenham domínio dos saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos previstos e que tenham adquirido os valores e atitudes derivados desses saberes e das interações que ocorrem no processo educativo.

Por que é fundamental consolidar o ensino fundamental no Brasil

LISETE ARELARO

Apesar dos avanços quantitativos que o Brasil conseguiu com relação à matrícula de crianças de 7 a 14 anos no ensino fundamental, é importante observar que um número percentualmente representativo ainda não o conclui. Não é pouca gente: são cerca de 30% dos/das que entram na 1ª série do ensino fundamental com relação aos/as que oito anos depois o completam; somente das 5^{as} às 8^{as} séries a diminuição de matriculados é constante ano a ano, atingindo 25% na 8ª série. É fato que eles/as perdem-se pelo caminho por várias razões. Mas, se por um lado as razões de ordem socioeconômicas têm peso relativo, por outro, admite-se que as razões de ordem interna à escola e ao que se passa no cotidiano escolar têm muito a ver com essa “expulsão”.

Um aspecto que precisa ser destacado: não existe permanência se o ensino não interessar a parcela significativa dos/as jovens matriculados/as. E uma das razões para gerar a vontade nas nossas crianças e jovens de quererem frequentar as nossas escolas é a existência de projeto interessante, com professores dedicados e interessados, com condições dignas de trabalho e salário, que tenham como meta, prática e crença no seu desempenho profissional a gestão de-

mocrática. Paulo Freire, um dos mais brilhantes professores que o Brasil já teve, insistia em que a condição para podermos, como educadores e pais, gestar um projeto pedagógico de qualidade é nossa opção política de fazer da escola um locus privilegiado de formação humanista onde o reconhecimento das condições de vida e trabalho de nossas crianças, jovens e adultos seria a referência para a busca e escolha de conteúdos significativos em cada uma das escolas públicas e privadas do nosso país. E a solidariedade, o respeito e o diálogo, a dinâmica das aulas.

A discussão nacional sobre a qualidade de nosso ensino também precisa escapar das armadilhas das provas nacionais de conteúdos uniformizados, e urge definirmos o que e como, para educadores, pais e alunos, constitui um ensino de qualidade que possa e deva ser oferecido e avaliado. A modernidade dos “*ranqueamentos*”, mais do que contribuir para uma escola verdadeiramente qualificada, semeia a discórdia entre cada um dos grupos de escolas “melhores” e “piores” que a divulgação dos resultados obtidos nos testes vem trazendo, sem uma contextualização sobre as condições de funcionamento, localização, histórico de fundação e diversidade de grupos sociais de nossas escolas.

Temos de estar atentos inclusive às modificações estruturais que vêm atingindo essa etapa de ensino, pois a própria ampliação do ensino fundamental para nove anos, com clara redução de ano de educação infantil – e não de incentivo para sua ampliação – aponta para a exigência, a partir de 2010, de uma nova organização da educação básica, com especial ênfase à educação infantil e ao ensino fundamental.

Educação com qualidade social

MOACIR FECURY FERREIRA DA SILVA

- Garantir a formação inicial e continuada para o professor, como forma de valorização profissional e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos.

- Garantir formação continuada para os coordenadores pedagógicos e gestores escolares.
- Garantir o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar a crianças, jovens e adultos.
- Promover a implementação da gestão democrática.
- Proceder de acordo com os Pilares da Educação, estabelecidos pela Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver; aprender a ser.
- Ter como referencial o projeto político pedagógico da escola – elo entre a comunidade escolar e local, tendo em vista a evolução da escola e o sucesso de todos os alunos.

Colóquio 3.23) Expansão e consolidação do ensino médio

Origem e expansão do ensino médio no Brasil; acesso e permanência; relação entre ensino médio e superior; relação entre juventude e processo de escolarização; ensino médio e mundo do trabalho; protagonismo estudantil; oferta do ensino médio na rede estadual e federal e no setor privado; as diferentes possibilidades de organização da escola de ensino médio; possibilidade de apoio à inserção e permanência do estudante de ensino médio; o Enem e outras avaliações do ensino médio; ausência de profissionais com formação adequada e as condições de trabalho docente para uma escola de ensino médio de qualidade; avaliações para o ingresso no ensino superior.

Política de educação profissional e tecnológica e ensino médio

LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA

Os avanços e conquistas alcançados nos últimos anos pela educação brasileira ainda não foram suficientes para a superação de um quadro em que persistem de-

sigualdades educacionais com relação a acesso, permanência e efetividade da aprendizagem no ensino médio. A ampliação de sua oferta e aumento de matrículas, a redução das taxas de evasão e repetência são medidas tão importantes quanto a necessidade do estabelecimento de um significado para esse nível de ensino. Almeja-se um ensino médio capaz de responder a objetivos que não o restrinjam a condição de mera trajetória de passagem ao ensino superior ou de qualificação profissional para a vida produtiva, para situá-lo, verdadeiramente, como etapa final da educação básica e, nesse sentido, assegurar os conhecimentos indispensáveis ao exercício pleno da cidadania, o que pressupõe uma organização que considere o atendimento à diversidade e as múltiplas necessidades e anseios (dentre essas o trabalho e/ou prosseguimento de estudos) das gerações que a ele acorrem. Essa questão implica pensá-lo com base em novos paradigmas, dentre esses um que supere a sobreposição entre campos do conhecimento e da profissionalização quando a proposta visa à formação para o desempenho de uma atividade produtiva. Nessa perspectiva, é imprescindível assegurar que as dimensões ciência e tecnologia, trabalho e cultura componham os projetos educativos e referenciem um ensino médio que integre formação geral e formação profissional (ensino médio integrado). Por outro lado, cabe também observar que o viés do trabalho, assumido no sentido ontológico e como princípio educativo, é um elo entre as atuais deliberações do governo federal dirigidas à educação profissional e tecnológica e aquelas que visam à melhoria da qualidade do ensino médio. A ampliação da oferta da educação profissional e tecnológica, em especial aquela que se dá com a expansão da rede federal e o Programa Brasil Profissionalizado, além do impacto direto sobre a elevação da oferta do ensino médio integrado – reconhecimento de que a necessidade da antecipação de inserção dos jovens na vida econômico-produtiva não pode prescindir da sua formação integral, pois do contrário representa concessão e acomodação às relações desiguais da sociedade –, faz-se com base no

atrelamento das ações visando também à melhoria da qualidade da educação básica (e do ensino médio). Esses programas, inseridos no conjunto de decisões dirigidas à expansão da oferta gratuita da formação profissional, caracterizam-se pela abrangência e pelo compromisso com a melhoria da educação básica, na medida em que, além de colocar que a expansão da formação profissional em nível técnico dê-se sob forma integrada (inclusive na educação de jovens e adultos), caracterizam-se por uma abrangência que ultrapassa a simples intenção de suprir a demanda por trabalhadores qualificados, uma vez que foram estruturados para que os investimentos destinados (infraestrutura, formação de formadores etc.) sejam colocados a favor de um ensino médio cuja concepção, ainda que não profissionalizante, possibilite que os conhecimentos por ele desenvolvidos e/ou construídos atendam a objetivos voltados para a promoção do direito, da equidade e da igualdade entre todos e todas como foco no desenvolvimento e na garantia da integridade da vida humana.

Colóquio 3.24) Consolidando a educação superior como bem público social e direito humano

O direito à educação superior no Brasil e no mundo; formas de acesso e políticas de permanência; educação superior e mundo do trabalho; organização do ensino superior público e privado; políticas de expansão do ensino superior; regulamentação do acesso; financiamento estudantil; as políticas de cotas raciais e sociais.

JOSÉ GERALDO DE SOUSA JÚNIOR

O processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), iniciado em 2003 com a formação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e com o lançamento de sua primeira versão, trouxe para o lugar

de política pública a dimensão pedagógica do tema e chamou para o campo de ação, desde logo, ou seja, para o comprometimento com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos, entre outros atores, a universidade.

Nos anos que se seguiram, o PNEDH tem sido debatido e tem recebido inúmeras contribuições para seu aprimoramento e, em sua versão atual, consolida um conjunto de princípios e concepções que balizam o modo de consideração da educação superior em seu âmbito e lança desafios para as ações das universidades.

Na base desses princípios e concepções está o enunciado, expresso no plano segundo o qual “as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica”.

Colocados esses princípios e enunciados como desafios à universidade, eles remetem àquela necessidade, identificada pela Comissão Delors, de caminhar em direção a “uma sociedade educativa”, para a qual a contribuição do ensino superior, pela mediação dos direitos humanos, pode vir a contribuir para realizar o pilar síntese da educação pensada como condição para o aprendizado “do viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade (e) a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção nas nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos”.

Eles correspondem, em seus fundamentos, às expectativas que defendem uma universidade aberta à cidadania, preocupada com a formação crítica dos acadêmicos e mais democrática. Uma universidade,

como indica Boaventura de Sousa Santos, consciente de que “o que lhe resta de hegemonia é o ser um espaço público onde o debate e a crítica sobre o longo prazo das sociedades se podem realizar com muito menos restrições do que é comum no resto da sociedade” e que encontra nos direitos humanos a mediação apta a torná-la uma “incubadora de solidariedade e de cidadania ativa”.

Um modelo assim já se apresenta como uma proposição que interpela a universidade convencional para que ela se abra a, pelo menos, duas condições. A primeira é o dar-se conta da natureza social do processo que lhe cabe desenvolver, pelo impulso emancipatório que deriva da cultura dos direitos humanos. A segunda é a que implica opor-se à tentação de mercadorização do ensino e conseqüente redução do sentido de indisponibilidade do bem “educação”, reconhecidamente um bem público, nos termos que vêm definidos na Constituição Federal e nas lutas sociais pela educação.

Colóquio 3.25) Educação superior, pesquisa e sociedade

A forma de produção do conhecimento no ensino superior; pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada (Sinasefe); o papel da extensão universitária; o diálogo entre a pesquisa e as demandas sociais e econômicas; financiamento das pesquisas e compromisso social; pesquisa, mercado e bem público; propriedade intelectual e produção científica; pesquisa e formação de opinião; a cooperação internacional na produção e na difusão do conhecimento.

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA

A conjuntura atual resulta, em grande parte, da crise geral do capitalismo nos anos 1970 (particularmente do “Estado do bem-estar” e do modelo fordista-taylorista de produção), da intensificação do movimento

de internacionalização do capital, da implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista e da adoção das políticas neoliberais, que preconizaram o mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da *sociedade global competitiva*, o que implicou, no caso brasileiro, a reforma do Estado e do sistema educativo a partir dos anos 1990, objetivando reduzir a esfera pública e ampliar a esfera privada. Todavia, as crises econômicas, sociais e políticas dos anos 1990 e 2000 evidenciaram que os mercados funcionam de modo imperfeito, que a *mão invisível do mercado* não é capaz de produzir a eficiência e a prosperidade propalada e que, portanto, os governos devem desempenhar papel fundamental na adoção de políticas de desenvolvimento que promovam maior segurança e justiça social, incluindo a universalização de uma educação escolar de qualidade para todos.

Toda essa conjuntura desempenhou papel determinante no processo de redefinição da educação superior a partir dos anos 1990. Dentre os temas mais significativos, presentes no debate internacional, evidenciam-se a grande preocupação com a ampliação da demanda e a massificação da educação superior; as novas necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; os novos objetivos e funções da educação superior no século XXI; o lugar da universidade na chamada sociedade do conhecimento; a integração/unidade entre pesquisa e ensino; a eficiência, a qualidade, a competitividade e a equidade dos sistemas de educação superior; as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; o papel da educação continuada na formação permanente; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a interdisciplinaridade; as relações das universidades públicas com o Estado e com o setor produtivo; o financiamento da educação superior.

As reformas e políticas de educação superior no Brasil constituíram um sistema estratificado, diversificado e diferenciado do ponto de vista institucional e dos cursos e programas ofertados, com forte predominância

do setor privado (75% das matrículas) por meio de grandes *universidades de ensino*, centros universitários e faculdades. Nos últimos anos registra-se, também, forte tendência de crescimento via educação a distância e cursos de tecnologia. A diferenciação do sistema é real do ponto de vista da qualidade dos cursos, evidenciando, em geral, maior qualidade acadêmica no setor público. Quanto à sua dimensão, pode-se afirmar que ainda temos um sistema bastante elitista, uma vez que somente 13,9% da população de 18 a 24 anos encontra-se matriculada em algum curso de nível superior, o que nos distancia de um processo de massificação ou de universalização do acesso a esse nível de ensino. Por sua vez, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), de prestígio acadêmico bastante evidente e reconhecido, que se concentra no setor público, sobretudo nas universidades federais, vem sendo induzida a uma lógica mais econômica e produtivista, trazendo implicações para o processo formativo e para a pesquisa acadêmica.

O sistema de educação superior caracteriza-se, também, pela falta de autonomia das universidades, principalmente públicas, bem como pela introdução da lógica e dos mecanismos típicos do mercado na gestão do trabalho acadêmico universitário. Os constrangimentos do Estado e do mercado trazem permanentemente novas tensões, exigências e desafios, sobretudo para as instituições que realizam sistematicamente a pesquisa acadêmico-científica. Se por um lado há o desafio de conectar a pesquisa às demandas sociais e ao desenvolvimento sustentável com financiamento público, por outro há uma forte indução e pressão para vincular essa produção de conhecimento e de inovação tecnológica às demandas do capital produtivo, no sentido de gerar vantagens competitivas no cenário da globalização produtiva. É nesse contexto que devemos colocar a discussão acerca da democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar na educação superior: democratização do acesso e da permanência a que tipo de ensino superior? Sucesso escolar apenas como sinônimo de conclusão de um

curso superior de baixa qualidade? Pesquisa indissociada da formação acadêmico-profissional e restrita a alguns cursos, programas e universidades?

Universidade, pesquisa e sociedade

SÔNIA MEIRE S. AZEVEDO DE JESUS

Uma discussão sobre a universidade no contexto da sociedade brasileira que parece estar um tanto fora de moda por parte de alguns intelectuais é o questionamento sobre a construção e a produção da ciência em tempos em que tudo está sendo explicado pela fragmentação e multiplicação dos conhecimentos, das informações e intercâmbios culturais como fenômenos da contemporaneidade. Acostumou-se entender que os problemas de transferências de tecnologias, gestão educacional, ampliação de vagas, dentre outros, são temas que merecem mais destaque, pois estão mais estreitamente ligados às mudanças do sentido da universidade que deixa, aos poucos, de ser uma instituição social para ser uma instituição de serviços, ou, como diz Marilena Chauí (2004), uma “organização social”.

Sobre essas transformações, Chauí (2004) explica que as mudanças ocorridas a partir da ditadura militar tornaram a universidade um projeto concebido à luz da produtividade e rendimento da adequação do mercado de trabalho. Nessa lógica, não há produção de conhecimento vinculado à emancipação do homem e aos interesses sociais, apenas ao interesse do capital que cinde, finalmente, a pesquisa e o ensino. O desenvolvimento dessas práticas conduziu a universidade, principalmente nos últimos anos do século passado, a uma organização e não mais uma instituição referenciada pela sociedade. Está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

Desde o mercantilismo, o colonialismo e o imperialismo, vastos processos por meio dos quais se tecem laços, comunicações, redes, geoeconomias e geopolíticas desenhando o mapa do mundo, sempre compreendendo culturas e civilizações também muito diferentes entre si e das ocidentais, todo o mundo foi sendo permeado por padrões, valores, instituições e organizações mais ou menos característicos do capitalismo. Nesse contexto, se a universidade não toma distância crítica e preserva sua capacidade de desenvolver teoria, compromete sua visão de sociedade como sua instância legítima de reflexão e de síntese. Mas se adere acriticamente às demandas que a sociedade lhe impõe, hoje mais identificadas com orientações tecnocráticas e gestionárias, ela abdica de sua função de formação, de educação, de produção do conhecimento crítico e propositivo. Dessa forma, a sua desconfiguração é também da própria sociedade como um todo, em especial da classe trabalhadora, que se vê impedida de participar do processo de produção do conhecimento.

Consideramos que esse espaço está em disputa e ela somente pode avançar a partir de uma visão crítica e de uma perspectiva propositiva para buscar uma direção e sentido ao trabalho acadêmico na universidade, para integrar e potencializar os novos processos de produção e difusão de conhecimento e as novas pedagogias emergentes das experiências de luta social em que o conhecimento e a racionalidade não se cingem à racionalidade cognitivo-instrumental. O papel dos cientistas, dos intelectuais e da universidade é o de privilegiar a relação da sociedade com as suas organizações e os seus movimentos sociais, com a classe trabalhadora, e não apenas com o mercado, com a indústria ou com os organismos do Estado. Esse parece que é o nosso papel no debate da Conae.

Referência Bibliográfica

CHAUÍ, Marilena. **Sociedade, universidade e Estado**: autonomia, dependência e compromisso social. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/19336>>. Acesso em 6/6/2004.

MARIA CIAVATTA

Todos fazem pesquisa hoje. A criança que compila alguns dados em sites de internet para responder a uma questão escolar diz que faz pesquisa. É uma palavra de ordem que não basta ensinar, todos os professores devem ser também pesquisadores. Há ainda as pesquisas de opinião e de mercado que realizam sondagens sobre questões de compra e venda, preferências sobre produtos, sobre política e políticos que querem re/eleger-se.

Recentemente, a imprensa noticiou “que o Brasil tinha atingido o 13º lugar na classificação global em produção científica em 2008, duas acima da colocação obtida em 2007” e estava “à frente de nações como a Rússia (15º) e a Holanda (14º)”.

O que significa “pesquisa” e “pesquisar” nessas diversas acepções? Qual a natureza e a confiabilidade dos resultados de cada uma dessas pesquisas? Há uma polissemia de significados em torno do termo. Mas não nos contentemos com o aspecto formal dessa tendência a expandir e a apropriar-se do significado positivo que ele contém, a ressonância da pesquisa como verdade científica. O que a história revela sobre seu significado?

Esse fenômeno de linguagem e de comportamento é fruto do dinamismo da sociedade que se mantém ou se transforma segundo o avanço das forças sociais, de certas metas econômicas e projetos hegemônicos política e culturalmente.

Essa aproximação ao tema “educação superior, pesquisa e sociedade” visa problematizar o tema tanto nos seus aspectos teóricos quanto históricos e alguns dos aspectos da ementa proposta para o tema no Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação – Conae 2010.

Do ponto de vista teórico, são os conceitos de totalidade social, mediação, contradição e historicidade que devem propiciar a compreensão do tema, o tempo e o espaço em que ocorrem as lutas sociais para a transformação das estruturas sociais ou para sua manutenção. Do ponto de vista empírico, é preciso que recorramos a algumas análises que se fazem hoje sobre a reestruturação da universidade pública, onde se produz 80% ou mais da pesquisa científica no país.

O texto está desenvolvido sobre três questões básicas: “que sociedade somos”, em que levantamos alguns aspectos históricos da sociedade brasileira, particularmente, a educação juvenil; segundo, “o ensino superior e a pesquisa”, em que tratamos do termo pesquisa no uso corrente e de suas exigências teórico-metodológicas no ensino superior; e, por último, “a pesquisa na contramão”, em que refletimos sobre algumas políticas e programas governamentais que põem em risco a qualidade da atividade docente e do exercício da pesquisa nas universidades públicas.

Colóquio 3.26) Educação profissional, demanda e inclusão social

Ciclos de recrudescimento e expansão do ensino profissional no Brasil; condicionamento da educação profissional às demandas do mercado; os processos de inclusão social na educação profissional; financiamento público e privado da educação profissional; educação profissional e a formação para o mundo do trabalho rural; a educação inclusiva e a educação profissional: a formação para o trabalho das pessoas com deficiências.

DANTE HENRIQUE MOURA

A relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil vem sendo marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, até o início do século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional escolar, pois a aprendizagem manufatureira era realizada, na Colônia, fundamentalmente no âmbito das corporações de ofícios. Os primeiros indícios da educação profissional escolar surgem no século XIX com um decreto do príncipe regente criando o Colégio das Fábricas. Ainda nesse século foram criadas várias sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas. Assim, a educação profissional originou-se predominantemente na sociedade civil e com objetivos assistencialistas, para que seus destinatários se afastassem de ações na contraordem dos bons costumes. Na transição entre os séculos XIX e XX, começa um esforço público de organização da formação profissional, mesclando ao viés assistencialista a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização e de modernização do país. Dessa forma, em 1909, Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices e, em 1910, instalou 19 delas, destinadas aos pobres e humildes. Nos anos 1930 intensifica-se o fortalecimento da indústria brasileira por meio do modelo de substituição de importações voltado a produzir internamente para as elites o que já se produzia em outros países. Essa opção e todas as suas consequências são determinantes da forma subalternizada como se estruturou o sistema produtivo nacional. Entretanto, sem prejuízo dessas considerações, tal processo exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação. Assim, no início dos anos 1940, são promulgadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional para organizar a educação básica coerentemente com a lógica que se estabelecia. Isso evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada

ramo da economia e para a formação de professores em nível médio. Entretanto, reafirmava-se a dualidade, pois permanecia a formação propedêutica destinada aos extratos mais pudentes da população, enquanto a formação profissional era a via (limitada) de escolarização das classes populares. Essa dualidade estrutural atravessou o período de debates que resultou na primeira LDB do país (1961), assim como toda a sua vigência, incluindo o período do regime ditatorial vigente de 1964 a 1985, principalmente a partir de 1971, quando por meio da Lei nº 5.692/1971 foi anunciada, no plano legal, a profissionalização obrigatória para todos no 2º grau, mas a realidade concreta evidenciou a agudização dessa dualidade. Na gênese da segunda LDB a polêmica sobre a educação profissional e sua relação com a educação básica voltou a ocupar a cena e, mais uma vez, as forças conservadoras mostraram-se hegemônicas, sobretudo, com a posterior edição do Decreto nº 2.208/1997, que determinou a separação obrigatória entre o ensino médio e os cursos técnicos. Em 2004, em meio a uma nova correlação de forças políticas, o Decreto nº 5.154 aponta para a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional, entretanto, as necessárias ações para que isso se torne realidade nas esferas da União, dos estados e dos municípios estão desenvolvendo-se de maneira muito tímida e pouco articulada. Inclusive, os princípios anunciados nos distintos documentos oficiais (e legais) que tratam dessa integração são, por vezes, contraditórios entre si. Além disso, o avanço da ideologia neoliberal sobre a sociedade brasileira a partir dos anos 1990 vem repercutindo diretamente sobre o campo da educação, de forma geral, e, em particular, sobre a educação profissional, submetendo-a à lógica das competências e da empregabilidade. Assim, estarão em disputa na Conae 2010 uma concepção de educação profissional no marco da formação humana integral, fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a qual não nega a importância do mundo do trabalho, mas não se restringe a essa dimensão; e outra concepção, que defende a educação profissional voltada, quase exclusivamente, ao atendimento dos interesses e necessidades imediatas do mercado de trabalho.

JOSÉ CARLOS MANZANO

Tendo em vista as ementas do colóquio, abordarei, com algum nível de aprofundamento, a questão dos ciclos de recrudescimento e expansão do ensino profissional no Brasil e o condicionamento da educação profissional às demandas do mercado, deixando os outros temas para os demais membros da mesa ou para debate no dia da apresentação.

Apenas recentemente a educação profissional passou a ser considerada uma modalidade de ensino, articulada à educação geral. Até 1996, data da promulgação da atual LDB, ela era supletiva e, desde suas origens, destinada aos “órfãos e desvalidos da sorte”.

Hoje, a educação profissional constitui fator estratégico de desenvolvimento econômico e social; sendo assim, a sua forte expansão, ocorrida nos últimos anos, está associada às especificidades do cenário econômico brasileiro. Como afirma o Documento-Referência da Conae: “as constantes alterações produtivas no mundo do trabalho e nos perfis profissionais implicam cada vez mais qualificação e formação profissional...”.

Esse quadro remete-nos à necessária e desejável articulação entre demanda e formação, que deve ser precedida de estudos empíricos para a definição dos perfis profissionais mais adequados, evitando os riscos de investimentos vultosos e inserção pífia no mercado. Além disso, é preciso refletir, com isenção, sobre escola e ensino e debater, por exemplo, a precisa distinção dos campos e limites entre a educação geral e básica e a educação profissional.

O Senai, instituição criada em 1942, tem desenvolvido e aperfeiçoado, ao longo desses anos, com muito êxito, modelos curriculares com expressiva preocupação em atender às demandas da indústria e a formação integral dos alunos, que podem servir de parâmetro nessa discussão.

Finalmente, à guisa de conclusão, é importante refletir, quando se fala de educação profissional, demanda e inclusão social, sobre a questão do atendimento em nível nacional. Penso que o melhor caminho deve ser a otimização do potencial público e privado já instalado e o estímulo à diversificação e criação de alternativas de formação; as redes públicas, as instituições privadas de educação profissional, as escolas profissionais isoladas, as empresas, as entidades sindicais, associativas e comunitárias e os municípios compõem uma base real e potencial de atendimento em preparação para o trabalho que não deve ser desprezada.

CAETANA JURACY REZENDE DA SILVA

Acesso, permanência, aprendizagem, avaliação, conclusão e inserção social e econômica são dimensões profundamente ligadas no planejamento acadêmico de uma instituição de educação profissional e tecnológica. A orientação político-pedagógica adotada – definidora de critérios e estratégias de enfrentamento de cada uma dessas dimensões – interfere diretamente na qualidade do serviço prestado por tal instituição à sociedade e evidencia seu nível de envolvimento e comprometimento com as demandas sociais a ela apresentadas.

A questão da democratização do acesso à educação profissional e tecnológica passa, fundamentalmente, pela necessidade de expansão das oportunidades educativas de formação para o trabalho. Entretanto, embora o aumento da oferta seja condição necessária para essa democratização, a expansão dos números relativos ao primeiro fator não leva necessariamente à melhoria dos índices referentes ao segundo, isto é, a ampliação da oferta não garante por si só que ela passe a acolher grupos que historicamente se encontram à margem da educação formal, em especial, daquela que visa à profissionalização.

Falar de democratização do acesso a qualquer instituição de ensino é primeiramente falar de democratização de todo o espaço e funcionamento da instituição. É

falar do estabelecimento da prática democrática como cultura institucional. Significa a criação, ampliação e fortalecimento de espaços participativos – com prevista e facilitada a ampla participação dos interessados – possibilitando a formação de decisões coletivas. Por outro lado, se a ampliação do espaço público decisório é essencial para que os sujeitos pretensamente incluídos através de processos seletivos menos excludentes não sejam novamente compelidos a abandonar os estudos e suas expectativas de transformação, a inexistência desses processos – como as ações afirmativas e outras políticas de inclusão – não permite a reparação de desigualdades sociais históricas. Em outras palavras, a instituição pode tornar-se mais democrática sem efetivamente tornar-se mais diversa. Para a superação da exclusão sistêmica são imprescindíveis profundas modificações nas regras institucionais, desde aquelas destinadas ao estabelecimento de estratégias de acesso mais incluídas ao financiamento de ações de apoio à permanência e aprendizagem dos educandos e a sua inclusão social, econômica e cultural.

A questão da exclusão – entendida como fenômeno que pode ocorrer desde a impossibilidade de acesso a um bem social à incapacidade de garantir o pleno usufruto desse bem – precisa, portanto, ser analisada sob diferentes prismas, compreendendo-se que esta é resultante de múltiplas causas geradas por distintas conjunturas e que seu enfrentamento exige comprometimento, claro planejamento, foco e ação permanente.

Colóquio 3.27) Educação de jovens e adultos (EJA): desafios e perspectivas

Fases históricas da oferta de educação de jovens e adultos; financiamento da EJA no Brasil; formas de acesso à EJA; valorização dos profissionais; o Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) e outras formas de avaliação; idade mínima para o ingresso na EJA; regulação da oferta da EJA pelos setores público e privado; a combinação histórica entre EJA e EAD.

- EJA integrada ao mundo do trabalho, na perspectiva da economia solidária.
- Formação em EJA – inicial, continuada, presencial e EAD.
- Políticas de leitura para EJA (espaços, acervo, tecnologias, pesquisas e avaliação).
- Universalização da alfabetização.
- O analfabetismo funcional e as políticas de EJA.
- EJA integrada à qualificação social e profissional para o campo.

MARIA MARGARIDA MACHADO

O diálogo a ser estabelecido neste colóquio pretende retomar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto dos dez anos de vigência do Plano Nacional de Educação, pautando desafios conceituais, dificuldades de constituir-se como política pública e necessidade de articulação com uma agenda intersectorial como uma de suas perspectivas para o próximo decênio. A abordagem dialogará com as principais ações implementadas para a EJA no período de 2001 a 2009, numa análise crítica dos resultados evidenciados, com vistas a contribuir na reflexão do lugar que a EJA ocupa no cenário da educação nacional.

No que concerne aos desafios conceituais vivenciados pela EJA no último decênio, ressaltamos a importância de sua configuração normativa como modalidade da educação básica, expressa na Lei nº 9.394/1996 e reafirmada na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que a coloca na condição de um direito. Todavia, destacamos a necessidade de não reduzirmos a EJA à escolarização, embora reconheçamos que deva ser papel do Estado garantir escola para todos e papel da sociedade civil reivindicar esse direito. A trajetória histórica da EJA no Brasil e no mundo vem reafirmando a necessidade de ampliação da perspectiva de educação de jovens e adultos como uma educação ao longo da vida que, como nas experiências brasileiras de educação popular, abrange espaços formativos extraescolares, como as associações, sindicatos, movimentos sociais, entre outros.

Uma análise das principais ações desencadeadas nestes últimos dez anos pelo poder público no âmbito da educação de jovens e adultos, apesar dos esforços realizados desde 2004, ainda aponta o desafio das que se concentram na oferta de escolarização de constituírem-se como política pública. Isso porque há ainda uma ínfima cobertura de matrículas nos ensinos fundamental e médio, apesar da aprovação do Fundeb; uma pulverização de programas e projetos que não dialogam entre si, revelando a falta de uma coordenação da política nacional de escolarização para jovens e adultos; finalmente, não se percebe uma mudança de concepção no Estado e na sociedade no que concerne à valorização do retorno e permanência em estratégias de estudo para jovens e adultos.

Outro aspecto a ser retomado nesta conferência, no campo da EJA, é o desafio da intensificação de sua perspectiva intersetorial e a diversidade de seus sujeitos. Compreender a realidade de jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho, em condições de exclusão social, pertencentes a grupos e etnias diversas, convivendo no campo e na cidade, sendo de gerações diversas; soma-se a necessidade de perceber que seus limites e possibilidades se constroem na sua relação com as condições de vida, saúde, lazer, transporte, trabalho, entre tantas outras. Portanto, não é possível tratar da EJA que queremos sem o necessário diálogo entre as políticas que precisam atender a esta realidade, que é complexa.

OSMAR FAVERO

1. Os desafios colocados pelos fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em defesa do direito à educação de qualidade para os jovens e adultos que dele necessitam e da ampliação das oportunidades educativas ao longo da vida para todos, podem ser resumidos na seguinte pauta para a política pública de EJA:

a) ampliação do conceito de alfabetização para o de letramento, considerando o problema da cultura

local, que não exige a prática da alfabetização ou do letramento, e a falta de qualidade da escola pública, que fabrica “analfabetos funcionais”;

- b) articulação efetiva entre os programas de alfabetização/letramento e o ensino fundamental, com a inserção da modalidade EJA nos sistemas de ensino, superando o paradigma do ensino supletivo;
- c) revisão do financiamento da educação pública e da política dos fundos, em particular para a EJA;
- d) manutenção do incentivo à produção, disseminação e avaliação de materiais didáticos apropriados e suficientes para todos os jovens e adultos;
- e) em especial e prioritariamente, formação inicial e continuada dos formadores de jovens e adultos.

2. Entre os problemas de política para a educação de jovens e adultos ainda não resolvidos, destacam-se:

- a) a questão das idades mínimas para o ingresso e conclusão da educação de jovens e adultos e para a realização de exames supletivos, tema basicamente normativo. Essas idades foram fixadas pela Lei de Diretrizes e Bases em 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, limites que têm sido questionados; de um lado, pelo temor da certificação fácil, por “cursinhos” comerciais, a maioria deles de duvidosa seriedade; de outro, pela “expulsão” dos maiores de 14 anos das escolas de ensino fundamental. Essa prática foi introduzida desde a Lei nº 5.692/1971, e tem-se agravado em alguns estados, provocando a incorporação de adolescentes nas classes de educação de jovens e adultos ou do ensino regular noturno, nas quais a maioria do alunado é composta de jovens com mais de 18 anos, adultos e idosos;
- b) articulação da educação de jovens e adultos com o ensino médio e a formação profissional. Além da

tradicional separação entre o educativo *stricto sensu* no MEC e a formação profissional para os trabalhadores no MTE (inclusive no caso do Sistema “S”), há um problema teórico jamais equacionado: a relação entre a formação geral, educativa, e a formação específica, profissional. Os educadores progressistas defenderam na Constituinte de 1987-1988, e defendem até hoje, a formação integral, omnilateral, não contemplada nem nos sistemas de ensino, nem nos programas de EJA ou de formação profissional;

c) revisão da proposta do Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, do material didático e do apoio financeiro para realizar os exames. O Encceja configura-se como uma retomada dos antigos exames supletivos e representa um retrocesso nas políticas governa-

mentais, assim como o total desconhecimento de todas as experiências inovadoras que são feitas na EJA, sobretudo influenciadas pelos paradigmas da educação popular;

d) discussão sobre o problema de diminuição das matrículas na EJA: em 2007, o Censo Escolar realizado pelo Inep indicou uma queda de 500 mil matrículas com relação a 2006, observada em todas as regiões. Essa queda pode revelar uma “competição” dos programas focais e de curta duração, como o Pró-Jovem, sobretudo pela oferta da bolsa de estudos com ações regulares da modalidade EJA. Essa discussão envolve ainda a revisão do percentual de 0,8 previsto no Fundeb para financiamento das matrículas de EJA, quando é atribuído 1,0 às matrículas nas quatro séries iniciais do ensino fundamental regular.

EIXO IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação

Colóquio 4.28) Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios

Formação de professores para a educação profissional e tecnológica; formação presencial e a distância; conteúdos da formação dos professores; a LDB e a responsabilidade dos entes federados na formação dos professores; formação continuada dos professores do ensino superior e profissional; valorização da diversidade e promoção dos direitos humanos; redução das desigualdades e reconhecimento da diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, geracional, regional, cultural e campo/cidade na formação inicial e continuada.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

A importante questão da formação de professores deve ser, inicialmente, debatida no contexto da situação do Brasil após a crise mundial dos últimos dois anos e, também, na perspectiva da construção de uma agenda para o nosso país para a próxima década.

Nessa contextualização emergem como problema central a ser enfrentado a enorme desigualdade que caracteriza a sociedade brasileira e a urgente necessidade de sua superação.

Nos próximos anos, o Brasil poderá ser beneficiado por um conjunto de fatores favoráveis, como a conjuntura mundial, o acerto e amadurecimento de políticas macroeconômicas internas e a conjugação de fatores naturais que contribuem para o Brasil tornar-se um grande produtor de energia.

Dependendo das decisões que forem tomadas o Bra-

sil poderá tornar-se dentro de 25 anos um país desenvolvido. Para tanto, serão necessárias políticas públicas ainda mais agressivas, que permitam reduzir a desigualdade de oportunidades.

Com certeza, educação e inovação estarão no centro da agenda do desenvolvimento e, no caso específico da educação, quatro problemas exigem soluções urgentes: acesso restrito à educação infantil de qualidade, sobretudo pelas crianças de 0 a 3 anos; níveis insuficientes e desiguais de desempenho e conclusão do ensino fundamental; níveis insuficientes de acesso, permanência, desempenho e conclusão do ensino médio e a inserção da formação inicial e continuada de professores na construção de um Sistema Nacional de Educação com a instalação do regime de colaboração entre os entes federados.

A melhoria da qualidade do ensino somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério, por meio de uma política global que reveja simultaneamente a formação e as condições de trabalho, salário e carreira.

A agenda da educação para o Brasil no próximo decênio deve ter como pressuposto fundamental que, tanto do ponto de vista quantitativo como do qualitativo, o nível de escolaridade da população brasileira é baixo e desigual.

GILMAR SOARES FERREIRA

A superação do problema dos baixos índices de aprendizagem está diretamente vinculada à questão da formação profissional, seja ela inicial ou continuada.

Por um olhar mais atento ao que acontece no interior de nossas escolas é possível perceber que, do ponto de vista da formação inicial, uma parcela significativa dos egressos dos cursos de licenciatura chega para o exercício da profissão desprovida dos conhecimen-

tos teórico-metodológicos ou, ao menos, sem tê-los experienciado na sua prática de formandos. O que resulta desse fato é que esses profissionais, normalmente, não conseguem desenvolver as ações individuais e coletivas para proporcionar a real aprendizagem aos alunos.

Tornam-se, assim, presas fáceis do conteudismo; não são capazes de desenvolver metodologias calcadas na realidade da escola e do educando; buscam saídas no excesso de atividades com conteúdos impressos (xerox, textos mimeografados, figuras etc.), sem proporcionar o protagonismo do aprendizado aos educandos.

Com relação aos profissionais já formados e que atuam há algum tempo nas escolas, é fácil perceber que, diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, falta-lhes um suporte fundamental para que eles mesmos busquem a autossuperação dos problemas. Esse suporte fundamental é a formação continuada.

Diante do problema da formação inicial já apresentado – o da formação inicial precária, aligeirada e sem a experimentação da aplicação dos fundamentos teórico-metodológicos de forma adequada –, será de extrema necessidade que se apresente no ambiente do profissional da educação (seja o professor, seja o funcionário de escola) um processo de formação continuada de forma sistemática, capaz de oferecer, no âmbito das redes, as condições para que os profissionais possam, levando em conta o projeto político-pedagógico da escola, buscar coletivamente as respostas aos problemas de aprendizagem apresentados.

A superação dos problemas de aprendizagem requer, atualmente, ações estratégicas e de cooperação entre os entes federados. No âmbito do pretense Sistema Nacional de Educação, que se abra novo debate sobre as condições de formação inicial dos profissionais da educação com bases na ampliação do estágio super-

visionado, capaz de garantir ao formando uma real experiência do exercício da profissão. Também em nível do Sistema Nacional, que haja mais exigência no credenciamento de cursos de formação profissional presenciais e que se limitem os cursos a distância de forma a atender preferencialmente a formação continuada. Há que exigir, também, o papel fiscalizador do Estado, no sentido de regulamentar e fiscalizar o mercado na formação profissional.

No âmbito das redes estaduais e municipais, é urgente que, em cooperação com a União, os estados e os municípios garantam as condições financeiras para a aplicação da atual Política Nacional de Formação, tendo em vista sua ampliação para o atendimento de todos os profissionais da educação.

Ao mesmo tempo, no âmbito da formação continuada, é urgente que se garanta a real valorização profissional, capaz de proporcionar as condições para revisão dos pressupostos iniciais de sua formação.

Assim, as ações na formação inicial e continuada devem ser acompanhadas de um novo horizonte de atuação profissional para aqueles que devem abraçar a profissão: piso salarial digno, capaz de atrair quem de fato fez a opção pela profissão; plano de carreira que de fato ofereça as condições para o exercício da profissão; jornada compatível com a jornada do aluno, prevendo o tempo necessário para horas de trabalho pedagógico; dedicação exclusiva, entre outras questões. Assim, para a formação continuada, a valorização da carreira deve ser proporcionada em bases que ofereçam aos profissionais condições de tempo para a sua necessária requalificação.

Com relação aos programas de formação continuada, há que se repensar o atual contexto de cursos-relâmpago, oferecidos por muitas redes que, diante do ativismo profissional da dupla jornada, não oferecem condições reais de revisão do exercício da profissão.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ

O Brasil sofre, ainda, um déficit considerável de professores com a titulação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Muitos professores, embora com formação superior, não possuem a exigida para o cargo ou emprego que estão desempenhando no magistério público ou privado. Portanto, o primeiro desafio é oferecer o curso superior de licenciatura adequado aos professores em exercício que, em muitos casos, encontram-se há vários anos lecionando em localidades sem acesso à educação superior. As maiores carências ocorrem nos anos iniciais da educação fundamental e na educação infantil, em que, anteriormente, não era exigida a formação superior. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, muitos professores não possuem a licenciatura apropriada, havendo necessidade de uma segunda formação superior.

As novas exigências de titulação, a partir da LDB, e a obrigatoriedade de concurso público estancaram o ingresso de professores sem titulação a partir da década passada; mesmo assim, em muitas localidades os professores substitutos ainda não possuem a titulação adequada. A oferta de cursos superiores, principalmente a distância, poderá reduzir essa carência. A criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, maximizando as potencialidades das universidades públicas de oferecerem cursos superiores com qualidade, será o meio mais adequado de superar esse desafio, evitando que os professores temporários tenham que recorrer a cursos sem qualidade. A Plataforma Freire é a maior iniciativa, realizada no país, de identificar a demanda e oferecer os cursos de licenciatura necessários aos professores em exercício. Ao mesmo tempo, os jovens devem ser estimulados a frequentar os cursos de licenciatura presenciais, incentivando as atividades de pesquisa e extensão e medidas de apoio aos alunos carentes socioeconomicamente. A interiorização das universidades públicas e a adoção de convênios com estados e municípios para que estas

possam ofertar cursos, mesmo que temporários, no interior do país são outras medidas de consolidação da qualidade da educação básica.

Outro desafio refere-se aos currículos dos cursos de licenciatura. O curso de pedagogia é o responsável pela formação dos professores polivalentes das séries iniciais, além dos professores da educação infantil, educação especial e dos especialistas. É um curso com múltiplas funções nas suas novas diretrizes curriculares e, no meu entender, muito abrangentes e insuficientes para formar os diversos professores nas suas especialidades. Também a formação das outras licenciaturas, vinculadas aos bacharelados, reduz a formação pedagógica e aprofunda em demasia os conteúdos, sem preparar adequadamente os futuros professores da educação básica.

A formação em nível de pós-graduação *lato sensu* tem sofrido abastardamento com a oferta de cursos de baixa qualidade por algumas instituições privadas, visando a cumprir requisitos de promoção na carreira. A UAB vem suprir também essa carência. A formação no nível de mestrado e doutorado ainda se ressentem da pouca oferta e da falta de uma política formativa das redes de ensino. Finalmente, a formação continuada por parte das redes de ensino precisa de um foco mais objetivo para contribuir com as necessidades efetivas de formação de cada professor, e não formações genéricas, que muitas vezes repetem o que o professor já está apto, desestimulando a participação nas formações.

Tanto as universidades como as redes de ensino devem estar atentas às mudanças do perfil do aluno, que acompanha as mudanças vertiginosas da sociedade. Na medida em que houve a inclusão de todos na educação fundamental e, agora, a ampliação da escolarização dos 4 aos 17 anos, além da tendência da quase universalização da educação de 0 a 3 anos, a escola e os professores devem estar preparados para compreender as necessidades e as carências de todas

as crianças e jovens e todas as suas potencialidades, estando conscientes de que a educação é efetivo direito de todos e não privilégio de alguns, como já afirmava Anísio Teixeira.

Estar conscientes para formar professores que realmente eduquem para a vida, diante de uma sociedade dinamicamente mutante, é o desafio que os gestores precisam enfrentar urgentemente.

Colóquio 4.29) Funcionários de escola e pessoal técnico-administrativo: formação e identidade profissional

Reconhecimento de funcionários e pessoal técnico-administrativo na gestão escolar e universitária; valorização e profissionalização; instâncias de participação na gestão democrática; princípios e diretrizes do plano de carreira e diretrizes para funcionários de escola e pessoal técnico-administrativo.

EPIFÂNIA BARBOSA DA SILVA

Ao longo da história da educação a existência dos funcionários não docentes foi marcada pelo tratamento do mundo do trabalho em que o serviço manual e o serviço intelectual eram diferenciados por terem uma representação de inferioridade e de superioridade, respectivamente.

Os funcionários não docentes, “funcionários de apoio”, atualmente também chamados de funcionários de escola, exercem funções compreendidas até muito recentemente como tarefas aprendidas e realizadas nos próprios domicílios e, portanto, no trabalho a ser realizado em âmbito escolar seria necessário apenas atuar como extensão do lar, sem uma qualificação específica, concretizando a concepção sobre o trabalho manual.

As transformações sociais advindas também pelo mundo do trabalho em sua complexidade de organização, dentre elas o movimento dos trabalhadores organizados, junto às elaborações legais que definem, dentre outros, a variedade de responsabilidades dos entes federativos e da sociedade, produziram concepções mais abrangentes e valorativas sobre o desempenho das funções em diferentes contextos, incluindo o espaço escolar.

Nesse movimento, a escola tem sido solicitada a implementar uma educação integral do ser humano e de qualidade com relevância social para atender aos elevados níveis de exigência. Isso contribuiu para a elaboração e disseminação de políticas de governos que favoreceram a qualificação necessária dos profissionais da educação, sendo em um primeiro momento apenas dos professores. Com o advento da concepção da responsabilidade de todos os sujeitos da escola na formação dos cidadãos e do caráter da coletividade frente à democratização, aliado à compreensão da inserção dos funcionários de escola na trajetória de qualificação, as ofertas de formação foram ampliadas para atender à necessidade de qualificação também dos funcionários de escola.

Tal ampliação na oportunidade de formação imprime um caráter diferenciado na concepção quanto ao trabalho manual, recentemente entendido como importante no processo educativo, em que a contribuição dá-se a partir da reflexão e compreensão do sujeito sobre o seu fazer com relação à formação do cidadão no contexto escolar. Sendo assim, as funções exercidas pelos funcionários de escola a partir de uma formação que abrange os aspectos educacionais e específicos do desempenho profissional favorecem a construção de uma nova identidade, transformada de função apenas útil para também educativa, havendo impactos sobre a escolarização e sobre os planos de carreira desses funcionários.

Essa abordagem de transformação nacional também foi disseminada e oportunizada nas instâncias regionais e municipais através de acordos colaborativos para a implementação de um programa de formação em nível técnico destinado especificamente aos funcionários de escola, o Profuncionário. Por um período de dois anos, os funcionários de escola da rede municipal de ensino de Porto Velho têm a oportunidade de frequentar o Profuncionário e cursar as habilitações propostas em alimentação escolar, multimeios didáticos, infraestrutura escolar e secretaria escolar. Nesse percurso, as reflexões a partir das temáticas problematizadas, o retorno ao ambiente de estudos e a vivência de uma prática profissional sob o enfoque educativo favoreceram as transformações nos modos de compreender o próprio fazer e o contexto escolar.

Concretamente, as mudanças são evidenciadas pelos funcionários de escola que participaram do Profuncionário na busca de continuidade da escolarização, inclusive com ingresso no ensino superior, e por meio da Secretaria Municipal de Educação são dadas outras oportunidades de inserção nos processos formativos destinados aos profissionais da educação que compreendem todos os sujeitos da escola.

JOÃO BATISTA DA SILVEIRA

A todo poderosa Comissão de Enquadramento Sindical – CES, responsável por atualizar a cada dois anos o quadro de atividades e profissões, conforme artigos 575, 576 e 577 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, perdeu a posição de destaque de que desfrutou durante muitos anos com o advento da Constituição Federal de 1988. Mas enquanto poderosa, em uma das suas reuniões, determinou que todas as trabalhadoras e todos os trabalhadores em estabelecimento particular de ensino que não fossem professoras ou professores constituiriam a categoria profissional dos Auxiliares de Administração Escolar.

Podemos imaginar como chegaram a essa denominação. Uma das hipóteses é a da exclusão. Por não serem responsáveis pela ministração de aulas, ao analisar esse grupo de pessoas, a comissão facilmente chegou à conclusão de que não se tratava de professores. Também, por não serem os donos, aliás, destes em folgada maioria eram confessionais. As escolas católicas aqui aportaram juntamente com o primeiro governador-geral, ainda em 1549. Trezentos anos depois, a partir da segunda metade do século XIX, chegavam as metodistas, presbiterianas, luteranas, adventistas, batistas e outras mais. Nessas escolas, a administração era exercida por uma religiosa ou religioso, e o pessoal de apoio, por parentes próximos ou por candidata ou candidato a religioso, futuras freiras ou os futuros padres ou pastores.

Com isso, salvo as regulamentações regionais através de legislação de âmbito estadual, em 1939 através do Decreto-lei nº 1.190, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e, também, por ser a única existente sob jurisdição federal, tornou-se padrão para as demais, e trouxe em seu artigo 1º:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituem objeto do seu ensino.

Esse Decreto-lei criou o chamado Esquema 3+1, ou seja, três anos de Bacharelado acrescido de mais um ano de Didática. Assim, o bacharel em Pedagogia que fizesse o curso de Didática estava apto a candidatar-se aos cargos de “magistério do ensino secundário e

normal”. Para esse bacharel “sem a formação complementar dada pelo curso de Didática, adquiria direito a candidatar-se às vagas de **técnico de educação do Ministério da Educação**, função que jamais foi bem definida por aquele órgão” (Documento II – Comissão de Ensino da Área de Educação – Ceae, página 23. Grifos nossos). Essa indefinição denunciada pela Ceae em 1978 perdura até os dias atuais. Recentemente, o Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer nº 9, de 2/6/2009, lavra da conselheira Maria Beatriz Luce, respondeu à consulta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que solicitava “esclarecimento quanto à qualificação dos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, licenciados antes da homologação da Lei nº 9.394/1996, para o exercício das **funções de apoio escolar**” (grifo nosso) “e de outras atividades que exijam conhecimentos pedagógicos em instituições escolares e não escolares”.

Assim, resta às entidades representativas dos trabalhadores em estabelecimentos de ensino – enquanto não tenha definição, seja por parte do Ministério da Educação e Cultura ou do Congresso Nacional, via negociação direta com os sindicatos patronais, representante dos donos das escolas particulares – regulamentar o exercício e as funções dessa categoria. Categoria, esta, composta pelas trabalhadoras e trabalhadores nos estabelecimentos privados de ensino, não docentes. Categoria importante na construção da educação nacional, e, porque o processo ensino-aprendizagem também acontece fora da sala de aula, são educadoras e educadores os componentes dessa categoria.

JOSÉ CARLOS BUENO DO PRADO

A luta pelo reconhecimento social da profissão de funcionários de escola teve como divisor de águas a unificação dos sindicatos de trabalhadores em edu-

cação básica pública na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, a partir de 1990.

Sob o tripé identidade-formação-profissionalização, os funcionários de escola passaram a reivindicar, de governos estaduais e municipais, o reconhecimento da categoria e a oferta de cursos de profissionalização, a fim de aprimorar os conhecimentos e a prática laboral na escola, com vistas a melhorar a qualidade da educação e a serem valorizados no âmbito da carreira dos trabalhadores em educação.

A instalação de cursos de profissionalização desses funcionários em alguns estados, como Mato Grosso, Acre, além do Distrito Federal, influenciou o aumento da escolaridade desses trabalhadores e abriu caminho para a criação, em 2005, do Programa Profucionário, do MEC, precedido pela instituição da 21ª Área de Educação Profissional de Nível Médio – a de Serviços de Apoio Escolar –, aprovada por meio da Resolução nº 05/2005, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

À luz da proposta da CNTE, a 21ª Área e o Profucionário preveem quatro habilitações profissionais: Secretariado, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Escolar, todas com carga horária mínima de 1.200 horas.

Atualmente, cerca de 40 mil funcionários de escola estão matriculados em cursos de profissionalização de nível médio, quase todos vinculados ao Profucionário. Até o final de 2010, o Ministério pretende alcançar 100 mil matrículas em parceria com os sistemas de ensino. Estima-se que cerca de 30 mil funcionários estejam profissionalizados no Brasil.

Embora esses números sejam modestos diante da realidade de um milhão de funcionários nas escolas públicas do Brasil, há casos como o do Paraná, em que até o final de 2010 planeja-se profissionalizar o efetivo de funcionários de escola concursados. A exemplo de

outros estados, o Paraná possui um considerável contingente de trabalhadores não concursados, sobre os quais é difícil empreender a profissionalização. Contudo, esse é um caminho seguro para reverter o clientelismo e/ou a terceirização nesse setor estratégico do serviço público. No Mato Grosso, a maioria dos funcionários da rede estadual já é profissionalizada, e o Profuncionário está avançando com velocidade na profissionalização dos funcionários das redes municipais. Infelizmente, em outros estados pouquíssimo se conseguiu avançar na oferta de cursos de profissionalização.

Outro importante nó a ser superado refere-se à efetivação da Lei nº 12.014. O novo texto do Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação reconhece os funcionários de escola, desde que habilitados pedagogicamente em nível médio ou superior, como uma das três categorias de profissionais da educação, ao lado dos professores e dos pedagogos. Por conseguinte, exigir-se-á, a partir de agora, a vinculação desses profissionais às Secretarias de Educação, com ingresso via concurso público, reconhecimento na carreira de educador e acesso ao Piso Salarial Profissional Nacional, de acordo com os princípios do Art. 206, V, VIII, e parágrafo único da Constituição Federal.

Embora haja avanços legais, a luta pelo reconhecimento dos funcionários de escola ainda é incipiente e necessita de apoio no chão da escola. Isso corrobora a necessidade de normatizar-se o inciso III do Art. 1º da Lei nº 12.014, que prevê a habilitação de nível superior por meio de cursos de tecnólogos ou de graduação, como formas de promover ainda mais o reconhecimento social desses profissionais.

Colóquio 4.30) Avaliação e os instrumentos de valorização dos profissionais da educação

Conceito de avaliação como processo; construção coletiva da avaliação; indicadores da avaliação; os pro-

cessos hierárquicos provenientes da divulgação dos resultados da avaliação; avaliação e punição.

DANILO DE MELO E SOUZA

As transformações econômicas e sociais das últimas décadas solidificaram a ideia de “centralidade do conhecimento” como instrumento de promoção do desenvolvimento humano frente aos grandes desafios da atual crise civilizacional, quais sejam: os problemas ambientais, a diversidade sociocultural e a inclusão de novos contingentes populacionais nas esferas da produção e do consumo sustentáveis.

Aos governos, em todas as esferas, cabe a tarefa estratégica de prover a sociedade de políticas educacionais compatíveis com as necessidades de democratização e inclusão educacionais, tarefa que terá êxito à medida que forem construídas as condições de trabalho, formação e dignificação dos profissionais da educação.

As condições de trabalho referem-se aos chamados padrões mínimos educacionais: prédios apropriados e limpos; mobiliários e equipamentos adequados; piso salarial e políticas de carreira atraentes e dignas; formação inicial e continuada, dentre outros.

Esses insumos devem ser acompanhados de uma profunda reflexão sobre o coletivo escolar e, portanto, da compreensão e mobilização em torno da gestão participativa e democrática, entendida como diretriz central dos projetos político-pedagógicos escolares.

Dessa forma, a escola pública deverá construir mecanismos de avaliação do desempenho dos seus profissionais, tendo como foco a qualidade social da educação oferecida; o custo aluno-qualidade dos investimentos e a mobilização da comunidade no controle social dos recursos. A sustentabilidade de uma

política educacional depende de uma gestão democrática e transparente e da avaliação racional dos esforços de todos os envolvidos no processo.

HELENO ARAÚJO FILHO

A exposição sobre “Avaliação e os instrumentos de valorização dos profissionais da educação” tem como propósitos estimular algumas reflexões sobre o tema e aprofundar o debate sobre as propostas apresentadas no Documento-Base da Conferência Nacional de Educação – Conae.

Avaliar é refletir, pensar a prática com a intenção de melhorar, aperfeiçoar as ações desenvolvidas com o objetivo de alcançar as metas traçadas no decorrer de um período, de uma atividade, de um processo de formação do cidadão e da cidadã.

A avaliação como instrumento de valorização dos profissionais da educação só será possível se for elaborada na perspectiva de superar as dificuldades encontradas no processo de formação e execução da prática pedagógica. O Plano Nacional de Educação, quando apresenta o diagnóstico sobre a valorização dos profissionais do magistério, afirma que só é possível alcançar a valorização se forem trabalhados, simultaneamente: a formação profissional inicial, as condições adequadas de trabalho, salários dignos, carreira e uma política de formação continuada; essa avaliação, segundo o texto da Lei nº 10.172/2001, “é uma lição extraída da prática”. Portanto, faz-se necessário refletir sobre a relação da avaliação como processo de interferência direta na qualidade social da educação, sobre a importância da autoavaliação institucional para alcançar bons resultados no desempenho da Unidade Escolar, relacionar a avaliação do desempenho profissional com o desenvolvimento na carreira, em contraposição às políticas de premiação e de classificação impostas por diversos governos com base no

falso discurso de que é preciso pagar mais a quem trabalha mais e “melhor”. Na verdade, essas políticas de bônus, 14º salários e outras formas de “premiação”, tentam esconder o fato de os profissionais da educação receberem o pior salário entre os profissionais que possuem a mesma formação acadêmica.

Nesse sentido, vamos apresentar para o debate neste colóquio a importância da formulação dos Planos de Cargos de Carreiras Unificados para os Trabalhadores em Educação, a elaboração do Estatuto dos Profissionais da Educação e da Lei de Responsabilidade Educacional como instrumentos importantes para a formação e valorização profissional da categoria.

É preciso deixar em evidência que os trabalhadores em educação defendem a avaliação do profissional e do sistema de ensino quando os critérios são discutidos coletivamente, são objetivos, transparentes e possibilitam a análise de indicadores qualitativos e quantitativos na perspectiva de progressão na carreira e identificação das dificuldades que precisam ser superadas pela comunidade escolar. Não aceitamos a ideia neoliberal da realização anual do Provão/certificação para avaliar o desempenho dos profissionais da educação, relacionando-o com o salário, sem considerar a realidade dos profissionais e o contexto em que desenvolvem suas atividades educacionais.

Sigamos firmes na construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, indicando para o novo Plano Nacional de Educação uma avaliação pedagógica dos profissionais da educação “na perspectiva de superação de suas dificuldades, de continuidade de sua formação e da conseqüente melhoria do desempenho discente”, caracterizando, dessa forma, a avaliação “como instrumento de valorização profissional e aprimoramento da qualidade social da educação”.

Os instrumentos de valorização dos profissionais da educação: a supervisão dos cursos de Pedagogia em questão

MÁRCIA ÂNGELA AGUIAR

Tendo como referência o debate nacional sobre a valorização dos profissionais da educação no Brasil, problematiza-se a questão da sua formação nos cursos de Pedagogia, considerando o contexto das mudanças introduzidas na educação superior e na política de formação de professores, particularmente no tocante aos espaços de definição, acompanhamento e avaliação dos cursos de formação de professores da educação básica.

Discutem-se, também, os processos de acompanhamento e supervisão dos cursos de Pedagogia sob a responsabilidade da Comissão de Especialistas de Pedagogia da SESu/MEC, bem como a atuação da SEB, do Inep, do CNE e do CTC da educação básica da Capes neste contexto.

São propostas ações e diretrizes para os processos de acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos de Pedagogia, considerando as contribuições das entidades organizadas do campo educacional (ANPEd, Anfope, Anpae, Forumdir e CEDES) e o atual debate sobre as diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia.

Colóquio 4.31) Piso salarial, Diretrizes Nacionais de Carreira, desenvolvimento profissional, reconhecimento social e melhoria das condições de trabalho na educação escolar

Luta histórica por um piso nacional; Art. 206 da Constituição Federal; Lei nº 9.394/1996 (LDB); Lei nº

11.492/2007 (Lei do Fundeb); Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso); parecer do CNE sobre Diretrizes Nacionais de Carreira do magistério da educação básica pública; a realidade do setor privado.

Piso Salarial Profissional Nacional no contexto do Sistema Nacional de Educação

JUÇARA MARIA DUTRA VIEIRA

Em 16 de julho de 2008, o governo federal sancionou a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério público da educação básica. Essa medida representou uma profunda alteração na política salarial dos professores brasileiros. Até então, cada estado e município, além do Distrito Federal e da própria União, tratavam a questão com autonomia, o que redundava em milhares de valores distintos para os salários praticados. A Lei foi aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, o que não impediu que governadores de cinco estados da Federação, apoiados por mais cinco, ingressassem com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) para impedir a vigência da mesma. Assim, embora legalmente tenha ocorrido um avanço, na prática mantêm-se históricas disputas de projetos refletidos nas políticas para a educação.

Para abordar esta questão, impõe-se uma retrospectiva histórica, que toma como referência a primeira Lei Geral da Educação, de 1827. Na oportunidade, o imperador D. Pedro I estabeleceu uma banda salarial entre 200 mil e 500 mil réis anuais para os professores brasileiros. A medida não se consolidou, em virtude de vários fatores que serão oportunamente analisados, entre os quais a dificuldade de construção de uma política centralizada de educação básica.

Outro recurso para a abordagem do tema considera as categorias analíticas. As que emergem do método

dialético, como a de “contradição” e de “mediação”, expressam leis universais. Por isso, necessitam ser complementadas com categorias de conteúdo, que se relacionam com o objeto em estudo. Considerando-se que a realidade educacional empresta sentido e relevância para a atividade do profissional da educação, a categoria do “direito à educação” parece uma escolha pertinente. O ingresso da educação nos tratados e acordos internacionais de comércio e de serviços, a partir dos anos 1994, teve impactos na sua concepção, alcance e finalidades. Em contraposição a tal tendência, impôs-se a reafirmação da educação como um direito universalmente reconhecido e sustentado pelos valores civilizatórios. A concretização desse direito não se restringe ao espaço escolar, mas encontra nele um contexto privilegiado, o que justifica a existência do profissional da educação.

O direito não se esgota no âmbito da oferta e da gestão. Pressupõe o reconhecimento da igualdade e da diferença com que as pessoas constroem identidades sociais e particulares. Em um cenário de crescentes desigualdades, o direito à educação significa, redundantemente, direito à “educação de qualidade”. Ao mesmo tempo, significa inclusão, que deve comportar as diferenças. Desse modo, a qualidade converte-se em categoria para a leitura do objeto – PSPN – e de suas possibilidades concretas de concorrer para o alcance de tal objetivo.

Outra categoria é a de “valorização profissional”. Pode parecer óbvia, pois o conceito de valorização abrange, entre outros componentes, o salário. A configuração de categoria, no entanto, decorre da necessidade de amalgamar dois outros conceitos: o de “profissionalismo” e o de “profissionalidade”. A profissionalização implica um conjunto de condições objetivas indissociáveis: salário, carreira, formação e condições de trabalho, de modo a superar a ideia de “missão”, de apoliticismo, de continuidade de atribuições supostamente inerentes ao gênero feminino, entre ou-

tras. A profissionalidade vincula-se à construção da identidade profissional em todas as suas dimensões: intelectual, ética, política e cultural. Tais dimensões expressam, objetiva e/ou subjetivamente, o compromisso com a educação e, também, com o projeto de sociedade.

Por último, deve-se considerar que a proposta de um Piso Salarial Profissional Nacional incide, diretamente, sobre o conceito de Sistema Nacional de Educação e concorre para sua construção. É impensável propor um sistema em que haja pulverização de salários, dispersão de carreiras e fragmentação da formação. Desse modo, consolidar o Piso Salarial Profissional Nacional – e estendê-lo a todos os profissionais – é tarefa essencial e inadiável.

MARIA IZABEL AZEVEDO NORONHA

Não há como discutir a qualidade do processo educativo sem debater o papel social do professor da escola e o atendimento das necessidades de quem nela trabalha e estuda. É preciso assegurar a dimensão humana que deve ser a essência da relação entre o professor e seus educandos. Nesse sentido, o ofício do professor – assim como os demais profissionais da educação – precisa ser apoiado e reconhecido socialmente.

Hoje, há um consenso quanto à situação de desvalorização do magistério na educação pública, que só poderá ser revertida na medida em que se assegurem ao professor, entre outros: carreira adequada (que valorize o trabalho em sala de aula e permita ao professor chegar aos níveis salariais mais elevados), salários justos, condições de trabalho e formação continuada no próprio local de trabalho, dentro de sua jornada de trabalho.

No período recente, o Brasil tem avançado nessa direção. Importantes passos já foram dados, com a insti-

tuição do Fundeb, Piso Salarial Profissional Nacional, Programa Nacional de Formação de Professores, Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério e outras, mas são medidas ainda insuficientes e que carecem de organicidade.

A ausência de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados em matéria educacional faz com que alguns estados e municípios interpretem de forma equivocada o pacto federativo consagrado na Constituição Federal, confundindo autonomia com soberania, deixando de aplicar as medidas nacionais quando lhes convém.

No momento em que a sociedade brasileira, através da Conae, desenha o futuro Sistema Nacional Articulado de Educação e o novo Plano Nacional de Educação, tais questões precisam estar no centro do debate para que se definam diretrizes e metas para uma política de Estado para a educação que assegure aos professores e demais profissionais da educação o reconhecimento e a valorização que se constituem condição para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade nas escolas públicas do nosso país.

Colóquio 4.32) Formação dos profissionais da educação e educação a distância

Conteúdos mínimos de formação para ingresso na carreira; heterogeneidade regional, campo/cidade e aldeias; qualidade da educação a distância na formação dos professores; educação a distância pública e privada na formação dos professores; certificação de professores e avaliação.

CELSO JOSÉ COSTA

Neste colóquio, pretendemos traçar um panorama do estágio de implementação do Sistema Universidade

Aberta do Brasil – UAB e sua contribuição na execução do Plano Nacional de Formação de Professores da rede pública da educação básica. A meta global do referido plano é a formação de cerca de 330 mil professores em exercício em um prazo de seis anos, sendo parte desse total atendido pela formação a distância na UAB. Pretendemos evidenciar as principais estratégias em curso na UAB para garantir uma formação de qualidade.

HELENA LOPES COSTA DE FREITAS

O movimento dos educadores construiu proposições inovadoras ao longo de sua história de luta por uma política nacional global de formação de professores e profissionais da educação. Dentre elas, destacam-se as relativas à educação a distância, nas quais firmamos princípios tais como: ser oferecida apenas em instituições com experiência de formação de professores em cursos presenciais; ser oferecida apenas para a formação continuada e excepcionalmente onde não existam cursos presenciais ou possibilidade de sua oferta de forma modular, em regime de alternância, entre outras. A defesa desses princípios, longe de defender posições de atraso contrárias a quaisquer formas de educação a distância, exige que tenhamos clareza da concepção de formação, educação e sociedade que informa as proposições e políticas de formação. A análise das proposições no âmbito da política de formação, atualmente em desenvolvimento, permite-nos levantar duas hipóteses/preocupações, que devem ser confirmadas ou não ao longo do tempo e nos espaços desenhados para a formação de profissionais da educação. A primeira delas é que a oferta de formação em cursos a distância, contrariamente ao que deliberou a I Coneb, tem-se sobreposto à oferta de cursos presenciais. A segunda é que essa oferta segue uma tendência de ampliar-se para os professores e funcionários de escola em exercício, os quais, por sua condição de vida e trabalho, enfrentam dificuldades para serem liberados de suas atividades e/ou terem

contemplada a formação em seu tempo de estudo, pelos sistemas de ensino. A ênfase nas capacidades individuais e na autonomia dos sujeitos como fundamento para aprofundar a oferta a distância ignora aspectos fundamentais da profissão docente, cujo caráter é essencialmente coletivo, solidário e parceiro. Caso essas hipóteses confirmem-se, as políticas públicas estarão desenhando e aprofundando espaços de desigualdade educacional e exclusão social daqueles profissionais já excluídos em seus tempos e espaços. Nosso desafio é oferecer igualdade de condições de formação emancipadora a todos os educadores das novas gerações, superando a visão pragmatista da igualdade de oportunidades que carrega as marcas das políticas liberais de responsabilização.

Colóquio 4.33) A educação básica e superior e as tecnologias de informação e comunicação e os conteúdos multimidiáticos

Interatividade em sala de aula na educação básica e superior nos setores público e privado; perspectiva crítica da informação multimidiática; reorganização curricular; relação espaço/tempo; qualificação da capacidade de intervenção social.

CARLOS BIELSCHOWSKY

Em plena era da sociedade da informação e do conhecimento, fica difícil imaginar um futuro digno para as escolas públicas e respectivas comunidades escolares sem a consolidação de uma cultura de tecnologias de informação e comunicação (TIC) a serviço da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Para tal, é necessário não só prover a necessária infraestrutura às escolas, como laboratórios de informática, conexão em banda larga e demais componentes, mas também estabelecer uma série de ações que façam com que as TIC possam efetivamente contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Os

principais objetivos a serem alcançados nessa tarefa e que direcionam o programa ProInfo Integrado são:

i. familiarizar os alunos com as TIC tendo, como consequência, a redução gradual da exclusão digital no Brasil. Oferecer letramento digital e uma imersão na cultura digital aos alunos das escolas públicas significa prover nossas crianças e jovens de condições mínimas à garantia de ampliação de suas oportunidades e redução da distância entre as oriundas de famílias economicamente mais favorecidas e aquelas originárias de uma camada social menos favorecida.

ii. desenvolver nos estudantes uma maior autonomia e participação ativa no processo de ensino e aprendizagem por meio de uma pedagogia de projetos. Para além da questão do letramento digital, espera-se que o uso de TIC permita avanços concretos no processo de ensino e aprendizagem.

iii. tornar a sala de aula mais atraente por meio da utilização de material multimidiático. Oferecer conteúdos educacionais que transcendam o livro didático e ferramentas que permitam uma sala de aula mais dinâmica torna a escola e os estudos mais interessantes, motivadores e efetivos.

Para alcançar esses objetivos, o ProInfo Integrado implementa ações em três frentes principais: capacitação de professores no uso das TIC, oferta de conteúdos digitais educacionais e de ferramentas de interação e comunicação, e implantação de infraestrutura de TIC nas escolas.

IVANY RODRIGUES PINO

O objetivo desta apresentação é analisar, dos pontos de vista teórico e concreto, as relações articuladas da educação básica e superior, das tecnologias de informação e comunicação e dos **Conteúdos Pedagógicos**, em contraposição aos chamados “Conteúdos Mul-

timidiáticos”, confrontando-os com as proposições contidas no documento proposto para ser discutido na Conae/2010.

A entrada nesse recorte de análise inicia-se pela discussão de algumas dimensões teórico-epistemológicas, entendidas no contexto das relações entre as TIC e a vida social da sociedade. A partir dessa análise pretendo reconstruir a compreensão das TIC, ampliando-a em direção à compreensão das Mídiações, Comunicação e Educação. Ressaltarei as redes dessa reconstrução procurando identificar as marcas e os traços dessas relações que se constituem, em nós, de uma importante problemática na área da educação contemporânea, manifesta, sobretudo, nas concepções de suas políticas públicas e modos de sua implementação. Nesse contexto, procurarei identificar, de modo crítico, o significado das emendas propostas pelas conferências estaduais e o ponto modal em que se fundamentam os modelos, se podemos chamá-los assim.

Para iluminar uma análise crítica do documento proposto para a Conferência Nacional resgatarei as teorias pedagógicas e suas relações conceituais. Essa abordagem implicará a dissecação do “saber fazer” e desse conhecimento na educação, dos pontos de vista pedagógico e das consequências midiáticas e práticas que se refletem nos currículos e na sua reconstrução. Situar esse movimento pedagógico e didático, antes ocorrido com outras tecnologias menos sofisticadas no tempo e no espaço escolar, constituirá uma abordagem final da apresentação, pois penso que aí se encontra a descoberta da qualificação social desse empreendimento contemporâneo que, hoje, avassala as sociedades pós-globalização.

Colóquio 4.34) Política Nacional de Formação: articulação entre Ministério da Educação, sistemas de ensino e instituições públicas de educação básica e superior

Definição de responsabilidades na execução da Política Nacional de Formação; diretrizes mínimas da Política Nacional de Formação.

Missão da Capes na formação e valorização dos trabalhadores da educação básica

JOÃO CARLOS TEATINI DE SOUSA CLÍMACO

Em julho de 2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, fundação vinculada ao Ministério da Educação – MEC, completa 59 anos de existência. Criada em 1951 pelo memorável educador Anísio Teixeira, a Capes angariou o reconhecimento nacional e internacional por sua inestimável atuação nas ações de fomento, indução e avaliação do sistema nacional de pós-graduação. Entre as conquistas recentes, destaca-se o 13º lugar, em 2009, na produção mundial de artigos científicos, ultrapassando países como a Holanda e a Rússia, de sabida tradição na pesquisa.

Em sua trajetória, no entanto, uma importante lacuna persistia na Capes com relação à concepção original de Anísio Teixeira: o apoio deficiente às carências da educação básica no Brasil. Após 57 anos de sua criação, essa lacuna foi resolvida com a Lei nº 11.502/2007, que aprovou a nova estrutura da Capes, a qual passou a induzir e fomentar também a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, atribuição consolidada no Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Nessa nova missão, a Capes assumiu, por meio das Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED), a coordenação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor, lançado em maio de 2009. Os cursos de licenciatura do Plano devem formar, até 2014, cerca de 450 mil professores dos sistemas públicos estaduais e municipais sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996. Em regime de colaboração da União com as unidades federativas, por meio dos planos estratégicos elaborados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, o Parfor é fruto do empenho de mais de 150 instituições de ensino superior (IES) federais, estaduais e comunitárias, com um montante de recursos previstos de fomento do MEC da ordem de 2,4 bilhões de reais.

Com apenas dois anos da nova estrutura, a Capes desenvolve vários programas para aprimoramento da educação básica e estímulo a experiências inovadoras e uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância. Em parceria com outros órgãos do MEC e instituições conceituadas de educação superior do país, estão em andamento:

- o **Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**, que articula, supervisiona e fomenta a oferta de cursos por educação a distância de IES públicas, em mais de 700 polos de apoio presencial no país, em parceria com estados e municípios, visando qualificar os recursos humanos da escola básica pública;
- o **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid**, que fornece bolsas a estudantes de licenciaturas, coordenadores das IES e professores supervisores, em projetos nas escolas públicas da educação básica;
- o **Observatório da Educação**, que fomenta e estimula a produção acadêmica, com estudos e pes-

quisas para qualificação de profissionais da educação básica;

- **Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência**, que fomenta projetos de criação e implantação de formas inovadoras de organização curricular e institucional dos cursos de licenciatura, em articulação com escolas de educação básica da rede pública.

Com esses programas e outros em elaboração, a Capes assume a responsabilidade idealizada por Anísio Teixeira, visando à formação e valorização dos trabalhadores de todos os níveis da educação, sem qualquer prejuízo ao seu papel estratégico no ensino superior e na formação de mestres e doutores, mantendo o compromisso com o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Colóquio 4.35) Políticas de prevenção e de atendimento à saúde dos trabalhadores em educação

Doenças decorrentes do exercício da docência e do trabalho escolar; atendimento psicopedagógico aos trabalhadores em educação; adicional noturno; aposentadoria diferenciada.

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABBDALLA

O Documento-Referência da Conae-2010 destaca que os problemas atuais relacionados à profissão exercida pelos professores e demais profissionais da educação vêm implicando o aumento da desvalorização e insatisfação profissional desses trabalhadores, especialmente no que diz respeito à degradação da qualidade de vida causada por diferentes sintomas, tais como: cansaço, esgotamento e falta de motivação (síndrome de Burnout); mal-estar; estresse; e abandono da profissão (absenteísmo), devido, em grande parte, a problemas de saúde. Tais problemas são alimentados, também, pela intensificação e precarização das condições de

trabalho e pelas perdas salariais, que exigem, cada vez mais, o aumento da jornada para esses trabalhadores.

Diante desse quadro e com a preocupação de propor um debate, pretendemos: descrever e caracterizar os fatores condicionantes e determinantes da saúde (ou da falta dela) e contribuir para a compreensão de que é preciso formular uma política de prevenção de atendimento à saúde que promova, no campo da educação, a redução dos riscos de doenças e outros danos, visando ao bem-estar físico, mental e social desses profissionais. Nessa perspectiva, partimos, assim, de dois pressupostos: 1) a organização do trabalho no interior das instituições educacionais tem consequências na vida dos trabalhadores de educação, afetando suas condições de saúde e de trabalho; 2) as instituições educacionais precisam fomentar programas de formação como estratégia para se pensar atividades de trabalho e saúde na luta pela melhoria da qualidade do ensino e de vida, tanto pessoal quanto profissional.

Dentre os fatores condicionantes e determinantes da saúde (ou da falta dela), citamos aqueles que atravessam diferentes dimensões: 1) *econômica e social* – várias pesquisas afirmam que os trabalhadores da educação sentem-se descontentes quanto a esses aspectos por conta dos baixos salários e do desprestígio social, reforçado: pelo número elevado de trabalhadores, em especial dos professores; pelo nível de qualificação e atualização exigido; e pela feminização crescente e predominante no campo educacional; 2) *institucional* – devido à pressão centralizadora e conservadora da instituição e à falta de condições de trabalho, sejam organizacionais e/ou materiais; 3) *pedagógica* – relacionada aos modos e/ou formas de condução/execução das diferentes atividades, que, por vezes, perdem a conotação do pedagógico desejado e/ou planejado nos projetos e planos institucionais; 4) *relacional* – referente aos problemas que afetam as relações dos gestores/professores/funcionários/alunos/pais e comunidade em geral. Essas relações são complexas e condicionadas, muitas vezes, por imagens ou representações, reproduzindo relações mais verticais do

que horizontais. Esses fatores levam a inúmeras manifestações de insatisfação, gerando os problemas já assinalados, como o cansaço (“Burnout”), o mal-estar, o estresse e o absenteísmo nas instituições educacionais.

Com efeito, é este o desafio que temos de compreender para enfrentar a complexidade e a diversidade dos problemas relacionados aos trabalhadores da educação, propondo programas e ações voltados para a prevenção e o atendimento de sua saúde. Programas e ações que: a) integrem o trabalho e a saúde, fortalecendo estratégias e medidas de promoção e prevenção à saúde; b) favoreçam a construção de redes para que se compartilhem conhecimentos e decisões solidárias sobre os problemas de trabalho e de saúde; c) orientem a busca de conhecimento e de soluções para os impasses que se colocam no cotidiano institucional para torná-lo mais justo e saudável.

EIXO V – Financiamento da Educação e Controle Social

Colóquio 5.36) Gestão e financiamento de políticas educacionais no regime de colaboração: políticas, papel dos entes federados, órgãos de controle interno, externo e de controle social

Elevação das vinculações constitucionais à educação; o conceito de manutenção e desenvolvimento da educação e a vinculação da receita de impostos à educação escolar; os mecanismos de desvinculação dos recursos da educação e os impactos das políticas de guerra e renúncia fiscal sobre o financiamento educacional; elevação do percentual do PIB para a educação pública; ampliação dos investimentos com educação; financiamento da educação e complementação e participação da União; o papel dos Tribunais de Contas dos estados e municípios; ação do Ministério Público na educação; as Secretarias Municipais e Estaduais de educação como unidades gestoras dos recursos destinados e vinculados à área; fortalecimento dos conselhos de acompanhamento e controle social.

JOÃO ANTONIO CABRAL MONLEVADE

O que é uma política educacional? Quais são as principais políticas de gestão e de financiamento da educação? Como se articulam e como se deveriam articular as políticas de gestão e financiamento no regime de colaboração dos entes federados? As demandas reais da população e os direitos das crianças, adolescentes, jovens e adultos devem balizar as políticas educacionais, tanto no que diz respeito à legislação e normatização, quanto à execução das ações da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Quais são as demandas atuais na educação básica e superior? Quais os direitos conquistados? Que forças se opõem

e que contradições se devem superar para garantir a execução das políticas definidas na Constituição, na LDB, no PNE e demais atos legislativos e normativos?

A gratuidade da educação pública afirmou-se e se desenvolveu à medida que o país cresceu demograficamente e desenvolveu-se economicamente. A mediação entre demanda e oferta dá-se pela arrecadação e distribuição das receitas de tributos, principalmente dos impostos vinculados à educação, ligados ou não a fundos públicos.

O Fundef inaugura uma lógica que supera parcialmente a da “capacidade de atendimento” de cada ente federado; o “F” amplia esse sistema e dá à União o papel de garantia de universalização e qualidade da oferta de educação pública. Ele é intrinsecamente inclusivo, mas tem sido limitado por políticas macroeconômicas e por “inibições inerciais” dos gestores públicos.

Na operacionalização do encontro entre demandas e ofertas situam-se os controles públicos. Quais as funções dos tribunais de contas? Qual o novo papel dos Conselhos de Controle e Acompanhamento Social? Qual pode ser a atuação dos sindicatos de trabalhadores da educação? Em que medida os movimentos sociais e instrumentos como o piso salarial dos profissionais da educação e o custo aluno-qualidade podem converter-se em mecanismos de controle da captação e distribuição de recursos e contribuir para a consecução dos objetivos educacionais?

Colóquio 5.37) Política de fundos: articulação e consolidação do Sistema Nacional de Educação

Histórico do financiamento da educação no Brasil e surgimento da política de fundos; o financiamento do sistema nacional de educação; desigualdades regionais e a função supletiva e redistributiva da União; desigualdades dos estados e dos municípios na arrecadação de impostos; o estabelecimento do Fundeb;

as propostas de criação de fundos nacionais públicos para a educação superior e profissional; o gasto-aluno praticado no Fundeb e o paradigma do custo aluno-qualidade; estratégias para o estabelecimento de um patamar mínimo nacional de investimento por estudante capaz de garantir qualidade na educação.

MARTA VANELLI

Para compreendermos a política de fundos na articulação e consolidação do Sistema Nacional de Educação precisamos analisar os impactos da tríade: Sistema Nacional de Educação, autonomia federativa e desigualdades fiscais dos entes federados sobre a política de financiamento da educação, especialmente a política de fundos. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – Fundeb, como política de fundo, tem assento na compreensão da existência de um Sistema Nacional de Educação, enquanto desdobramento organizativo do sistema federativo (nacional, estadual e municipal), com distribuição de competências à oferta dos níveis e modalidades (EC nº 14/1996 e Fundeb), de redes de ensino (pública e privada) e com diretrizes nacionais (CF 1988, LDB e PNE). Entretanto, enquanto sistema que pressupõe a pactuação entre os entes federados para desencadear o processo de articulação institucional, encontra-se aquém das necessidades à adoção de um modelo unificado de educação pública.

Pois, ao estabelecer novos paradigmas (Fundeb) à consolidação de um Sistema Nacional de Educação, é insuficiente, quando não salvaguardados pela legislação precedente na área tributária e da administração pública à efetivação de suas finalidades, para além do atendimento ao direito social de acesso e permanência, a oferta de ensino conforme a demanda local ou mesmo o provimento uma educação de qualidade, inclusiva, democrática e com autonomia. Pois esses são objetivos-meios à conquista dos direitos fundamentais

preconizados pelo Art. 3º da CF 1988 para todas as políticas públicas: construir uma sociedade livre, justa e solidária, promover o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos e discriminações. Por isso, é preciso desmistificar a ideia de que a educação pública tem finalidade restrita ao desenvolvimento social, por atingir também o crescimento da economia. Nesse aspecto, deixa de ser a educação pública uma despesa para se tornar um investimento social e econômico.

Para criar as condições necessárias à articulação institucional à consolidação do Sistema Nacional de Educação, via fundos, faz-se imprescindível promover uma reforma tributária capaz de reduzir as desigualdades fiscais entre os estados e os municípios para a União transformar as atuais contribuições sociais em caráter de impostos, de modo que sejam incluídos no Fundo, além do resgate da cota dos recursos do montante destinado à DRU.

Destarte, promover uma revisão constitucional para evitar o choque de competências entre os níveis federativos e a limitação do poder discricionário dos chefes dos executivos à aplicação das políticas educacionais à construção de um sistema não apenas articulado, mas unificado, da educação pública em todos os níveis com efetiva participação da sociedade.

RAIMUNDO LUIZ ARAÚJO

Enquanto a área da saúde aproveitou a Constituinte de 1988 para materializar o Sistema Único de Saúde, a área educacional manteve a dispersão de responsabilidades e saiu do processo constituinte sem consolidar o seu sistema nacional, seja pelo lado normativo, seja pelo lado do financiamento educacional.

De 1996 para cá, o Brasil experimentou um modelo de financiamento da educação baseado na política de fundos estaduais. Cabe a esta Conae iniciar um rigoroso balanço dos seus resultados e do formato implementado, buscando detectar os problemas e propor soluções.

Não houve alteração substancial no volume de recursos alocados para a educação. Nos primeiros dez anos (Fundef), podemos dizer que o financiamento da educação básica ficou quase que totalmente nas mãos dos estados e municípios, tendo a União papel secundário no financiamento dos principais insumos educacionais. Nos três primeiros anos de Fundeb, houve um crescimento da participação da União, pois os valores foram fixados na Carta Magna, impedindo qualquer tipo de contingenciamento.

O formato atual da política de fundos, baseado na instituição de fundos estaduais, no bloqueio de parte dos recursos constitucionalmente obrigatórios e na distribuição desses recursos com base nas matrículas da educação básica, ao ser implementado em um país de desenvolvimento regional desigual, manteve inalterada a diferença de oportunidades das crianças e adolescentes das diversas regiões. Só mais recentemente, com o aumento da complementação da União, é que a diferença entre o maior e o menor valor por aluno vem caindo. Os dados de sucessivas edições da Pnad mostram que a desigualdade regional persiste em nosso país.

O fato de termos um Plano Nacional de Educação em vigor que não estabelece percentuais de investimentos em relação ao PIB a serem aplicados durante sua vigência enfraquece qualquer projeto educacional e diminui o peso da educação nos gastos nacionais. A prioridade neste período foi manter tranquilos os nossos credores, especialmente os internos, e adiar a construção de um projeto de nação que tivesse na educação a sua principal âncora.

O papel da União no financiamento da educação básica não foi alterado, mantendo-se o papel auxiliar. O aumento da contribuição financeira favoreceu a diminuição das desigualdades regionais, mas não tornou a União parte integrante, pois as responsabilidades constitucionais não foram alteradas.

É verdade que se alterou o modelo de financiamento sem que houvesse a implementação de um Sistema Nacional de Educação e, conseqüentemente, uma definição de um regime de colaboração. Essa é uma tarefa sobre a qual esta Conferência irá debruçar-se: não é possível um novo padrão de financiamento sem que sejam rediscutidas as responsabilidades e o formato de financiamento da oferta regular do ensino.

Colóquio 5.38) Vinculação e subvinculação dos recursos financeiros à manutenção e ao desenvolvimento da educação, na perspectiva do custo aluno-qualidade (CAQ)

Transferências constitucionais, transferências automáticas e transferências voluntárias; conceito de custo aluno-qualidade; estratégias para o estabelecimento do custo aluno-qualidade; a interação entre a sociedade civil e o Estado na construção do custo aluno-qualidade; o custo aluno-qualidade e o estabelecimento do Sistema Nacional Articulado de Educação; a tributação de impostos para a educação; o Fundeb e outras políticas de financiamento da educação; o Brasil e outros cenários internacionais de financiamento da educação; padrão de qualidade *versus* custo aluno-qualidade.

DANIEL CARA

O parâmetro do custo aluno-qualidade (CAQ) é um instrumento financeiro criado no Brasil. Sua missão é garantir, com base em insumos humanos e materiais, um investimento *per capita* anual capaz de efetivar uma educação pública de qualidade a todos os brasileiros e todas as brasileiras.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 os movimentos educacionais exigem a definição e implementação do custo aluno-qualidade no Brasil. Daquele momento até os dias de hoje o país teve inúmeras oportunidades para concluir essa tarefa, mas a aprovação da **LDB** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996), do **Fundef** (instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano), do **Plano Nacional de Educação** (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e do **Fundeb** (instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007) resultou apenas em alguns passos.

Diante da timidez do poder público, a **Campanha Nacional pelo Direito à Educação** coordenou um vigoroso processo coletivo para elaborar uma proposta de CAQ. Fruto de um extenso esforço de mobilização que envolveu mais de 400 cidadãos e cidadãs brasileiros – entre profissionais da educação, estudantes, familiares de alunos, gestores educacionais, conselheiros da educação, ativistas de ONGs e movimentos sociais, acadêmicos, especialistas em financiamento educacional público e legisladores –, em abril de 2008 foi lançado o estudo do custo aluno-qualidade inicial (CAQi).

Coerente com a legislação brasileira e com base em uma planilha específica de insumos para cada etapa da educação básica, o CAQi determina quanto precisa ser investido por aluno/ano para ser garantida uma educação pública de qualidade. Para além da infraestrutura necessária para o estabelecimento de uma profícua relação de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, a remuneração condigna de todos os profissionais da educação, a formação continuada e uma razão adequada do número de alunos por turma são fatores fundamentais no cálculo do CAQi.

Vale ressaltar que o CAQ proposto pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação é complementado pelo termo *inicial* porque não se trata de um valor médio ou ideal para a garantia de direito à educação pública

de qualidade. Em um país tão diverso e assimétrico como o Brasil o uso de médias é uma estratégia inadequada e o valor ideal é impossível de ser mensurado. Portanto, o CAQi determina um patamar mínimo de investimento por aluno ao ano, baseado em custos relativos a parâmetros de qualidade. O objetivo é que nenhum aluno do país curse qualquer etapa da educação básica sem a presença dos insumos verdadeiramente fundamentais às suas necessidades de aprendizagem.

As bases do CAQi já foram aprovadas na Coneb e serão novamente debatidas na Conae. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação também estabeleceu uma parceria com o Conselho Nacional de Educação para torná-lo uma das principais referências do financiamento educacional público.

Apenas para ilustrar a distância entre o financiamento público educacional hoje praticado no Brasil e os valores que deveriam ser praticados caso o CAQi fosse implementado, por ano – além do que já é investido na educação básica pública – seriam necessários valores complementares na ordem de 29 bilhões de reais. Isso apenas para os 45 milhões de estudantes que já estão matriculados nas redes públicas brasileiras. Para serem cumpridas as metas do Plano Nacional de Educação, que exigem forte aumento no número de matrículas, a implementação do CAQi exigiria 110 bilhões de reais por ano a mais. Desse modo, em termos financeiros, a proposta do CAQi mostra com precisão a distância entre apenas oferecer educação pública e oferecer educação pública de qualidade.

JOSÉ MARCELINO DE RESENDE PINTO

O trabalho apresentará o potencial de recursos disponibilizados por aluno pelo atual sistema de financiamento da educação básica em confronto com os recursos necessários para a garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino. Para tanto, ter-se-á

como referências as metas qualitativas e quantitativas estabelecidas no Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 e a proposta do CAQi (custo aluno-qualidade inicial) elaborada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ressalta-se a importância de o valor mínimo do Fundeb corresponder ao CAQ, o que implica ampliar significativamente o atual patamar de recursos públicos destinados à educação.

Colóquio 5.39) Financiamento da educação: controle social e regulação dos setores público e privado

A formação e autonomia dos conselhos do Fundeb; orçamento participativo nas escolas; o PDDE e o PAR; financiamento público do setor privado; entraves e desafios do financiamento para o setor público; histórico da legislação sobre o financiamento da educação no Brasil; a transparência na gestão dos recursos educacionais; como tornar as Secretarias de Educação unidades gestoras dos recursos da área; estratégias para o fortalecimento dos conselhos; o conceito de manutenção e desenvolvimento do ensino e o uso de recursos educacionais públicos para o pagamento das aposentadorias.

Financiamento da educação: controle social e regulação dos setores público e privado

CÉLIA MARIA VILELA TAVARES

Ao tratarmos da discussão sobre **Financiamento da educação: controle social dos setores público e privado**, faz-se necessário, antes de tudo, afirmar que se trata de uma questão relacionada com a gestão democrática da educação. Não se pode falar de democracia na educação se não houver recursos financeiros capazes de garantir a qualidade do ensino e se a gestão desses recursos não estiver sob controle social. Desse modo, urge criarmos as condições para

que os Conselhos da Educação (municipais, estaduais e nacional) tornem-se efetivamente colegiados com representação democrática dos segmentos da educação e que exerçam, além do papel normatizador da educação, a fiscalização da aplicação dos recursos financeiros. Necessário também faz-se que o Ministério Público, órgão importante na fiscalização da lei, reconheça o papel normatizador dos Conselhos, conforme preconiza a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A ideia de incorporar o Conselho de Acompanhamento da Alimentação Escolar e o Conselho do Fundeb num único Conselho parece-nos mais eficaz, no sentido de dar aos conselheiros a possibilidade de fiscalizar os recursos da educação em sua totalidade e não de forma fragmentada como ocorre hoje. As experiências de criar as câmaras específicas do Fundeb na estrutura dos Conselhos Municipais têm dado certo, faltando, apenas, a incorporação do Conselho de Alimentação Escolar.

Dentre os principais desafios que estão postos na gestão dos recursos financeiros, destacam-se: ampliação dos investimentos públicos na educação; ampliação dos recursos destinados ao atendimento à educação infantil, sobretudo para construção e manutenção; promoção da autonomia financeira das escolas mediante repasse de recursos diretamente às unidades, conforme a quantidade de alunos atendidos e projetos executados pela escola com aplicação definida pelo conselho de escola, bem como a efetiva fiscalização desses recursos; alteração da Lei de Responsabilidade Fiscal, retirando a folha da educação de sua abrangência; constituição das Secretarias de Educação em unidades orçamentárias gestoras dos recursos da educação, conforme prescrito no Artigo 69 da LDB; divulgação mensal, por parte das Secretarias de Educação e MEC, através de seus respectivos sítios, das despesas realizadas, indicando a destinação e as fontes de recursos; divulgação à comunidade escolar do custo aluno por unidade de ensino; aprovação, nos Conselhos de Educação, da proposta orçamentária da educação antes do envio aos respectivos poderes legislativos.

Com relação ao Artigo 70 da LDB, que versa sobre as despesas consideradas de manutenção e desenvolvimento do ensino, faz-se necessário, por parte do MEC e Conselhos Gestores, a explicitação do conceito de manutenção e desenvolvimento do ensino para que não tenhamos que conviver com a falácia dita por um membro do Ministério Público do Espírito Santo, que afirmou que livro não é material didático, portanto não pode ser considerado item que faça parte da manutenção e desenvolvimento do ensino, a não ser que seja livro didático. Esse exemplo foi exposto apenas para considerar que a conceituação a que estamos referindo-nos não é uma questão menor, é, antes de tudo, uma prerrogativa que os profissionais da educação não devem deixar para outros definirem, pois correm o risco de ter que comprar os livros para as bibliotecas e para os alunos e – por que não? – para os professores com recursos que não sejam da educação; caso contrário, estarão sujeitos a responder por improbidade administrativa.

CELINA ALVES PADILHA ARÊAS

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino – Contee, fundada em 1990, defende, desde a sua fundação, o ensino público, gratuito, laico e de qualidade socialmente referendada em todos os níveis e modalidades. Deliberou que verbas públicas devem ir para a rede pública de ensino. A regulamentação do setor privado de ensino e melhores condições de trabalho dos trabalhadores de ensino são elementos estratégicos para a Contee. Considera ainda que a educação é um bem público, portanto, tem posição contrária à ingerência de capital estrangeiro na educação e à concepção de que a educação é mercadoria. Para firmar essa posição, a Contee realizou em encontros nacionais e internacionais a campanha “Educação não é mercadoria”. Com esse entendimento, os trabalhadores de ensino do setor privado participam de todos os fóruns em que se discute “QUE EDUCAÇÃO TEMOS E QUE EDUCAÇÃO QUEREMOS”.

No Brasil, o movimento social não conseguiu que o poder público financiasse apenas a educação pública. É importante examinar que, ao longo da história, alguns mecanismos de financiamento do setor privado, seja o emprego de recursos diretos ou o de indiretos, foram, inclusive, previstos em Constituições, LDBs, Decretos-Lei e várias outras legislações que possibilitaram, dessa forma, a expansão do setor privado, principalmente a educação superior. Desde a CF/1934, a qual em seu Art. 154 regula que “Os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo”, até a CF/1988, a qual postula que as isenções fiscais e previdenciárias são fontes indiretas que contribuem para a manutenção e a expansão de escolas privadas.

Há vários instrumentos pelos quais o Estado financia o setor privado de ensino. Pretendemos debater alguns dos atuais mecanismos de financiamentos (Fies, Lei da Filantropia, isenção de contribuição previdenciária, salários-educação, dedução de imposto de renda, ProUni).

A Contee defende que sejam investidos na educação, no mínimo, 10% do PIB, para que a educação seja realmente um bem público, e reafirma a luta:

1. pela implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.7738/2008);
2. pela defesa do direito de acesso de todos ao ensino público, laico, gratuito e de qualidade em todos os níveis, e de sua permanência nele;
3. contra a implementação de programa equivalente ao ProUni no ensino médio.

Setor privado e educação: participação, regulação e papel social

ROMUALDO PORTELA

Os dispositivos legais relativos ao setor privado, de um lado, estabelecem a educação como uma concessão do setor público e, de outro, garantem a liberdade de ensino. A primeira refere-se à transferência de uma responsabilidade inerente ao setor público para a iniciativa privada; ao mesmo tempo, faculta, ao concedente, alguns poderes. A segunda refere-se à possibilidade de cada pessoa ou grupo de pessoas, respeitadas as condições estabelecidas na legislação, abrir escolas.

Dadas essas condições, o debate transfere-se para os aspectos da educação privada que podem/devem ser regulados pelo poder público. A partir de uma análise histórica, localizo quatro questões que são passíveis de normatização:

- a) controle de anuidades;
- b) autorização de funcionamento;
- c) estabelecimento de padrões de qualidade;
- d) gestão das instituições.

Colóquio 5.40) Estratégias para o financiamento da educação pública de qualidade: alterações no sistema tributário e fiscal

Reforma tributária; os números do investimento em educação; conceito de qualidade da educação pública; o Legislativo e o orçamento anual da educação; novas formas de financiamento da educação pública; a vinculação de todos os tributos, e não apenas dos impostos, para os investimentos públicos em educação; a reforma tributária e sua influência no estabelecimento de um Sistema Nacional Articulado de Educação.

Estratégias para o financiamento da educação pública de qualidade: alterações no sistema tributário e fiscal

MILTON CANUTO DE ALMEIDA

O Brasil é um dos poucos países do mundo a manter uma vinculação de recursos tributários como uma das garantias da existência de recursos financeiros para a educação, em que o financiamento do ensino público é assegurado, em montante anual estimável e com continuidade, por força de preceito constitucional. Sendo assim a Constituição dispõe, no Art. 212, que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% e os estados, o Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da **receita resultante de impostos**, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Por outro lado a educação também é tratada pela Constituição Federal de 1988 como um direito social e tem assegurada a vinculação dos impostos para sua manutenção; ou seja, o Art. 6º diz que são direitos sociais a educação, a saúde, 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. Contudo, não apenas é um direito social, mas um “*direito público subjetivo*” (Art. 208, §1º, da CF) na etapa do ensino fundamental, cuja responsabilidade de atendimento está claramente definida na Constituição Federal. De acordo ainda com a Constituição de 1988, os mecanismos tributários no tocante à arrecadação dos impostos dão-se da forma seguinte:

- **UNIÃO:** Imposto de Renda (IR), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), IR e IPI (formam o FPE e FPM), Imposto sobre Operações Financeiras (IOF), Imposto sobre Exportação, Imposto de Importação e Imposto Territorial Rural (ITR);

- **ESTADOS:**
- * **IMPOSTOS PRÓPRIOS:** Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) (do qual 25% pertencem aos municípios); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) (do qual 50% pertencem aos municípios); Imposto sobre Transmissões *causa mortis* e doações de quaisquer bens ou direitos (ITBCM).
- * **TRANSFERÊNCIA DE RECEITA DE IMPOSTOS DA UNIÃO PARA O ESTADO:** Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF); Fundo de Participação do Estado (FPE) (constituído por 21,5% do IR e IPI); IPI-Exportação (constituído por 10% do produto de arrecadação da União sobre produtos industrializados proporcionalmente ao valor das respectivas exportações, deduzida a parte transferida para os municípios); ICMS-Exportação (Lei Kandir) (75% da compensação financeira estabelecida na Lei nº 87/1996, relativa à desoneração do ICMS nas exportações de produtos primários e semielaborados).
- **MUNICÍPIOS:**
- * **IMPOSTOS PRÓPRIOS:** Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU); Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISS); Imposto sobre Transmissão Inter Vivos (ITBI) (a qualquer título, por ato oneroso, de bens e imóveis, exceto os de garantia, bem como cessão de direitos a sua aquisição).
- * **TRANSFERÊNCIA DE RECEITA DE IMPOSTOS DA UNIÃO E DOS ESTADOS PARA O MUNICÍPIO:** Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF); Fundo de Participação do Município (FPM) (constituído por 22,5% do IR e IPI); 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) (do imposto sobre a propriedade territorial rural, relativamente aos imóveis localizado no território respectivo); 25% da arrecadação do imposto do Estado em ICMS; 25% da compensação financeira da Lei nº 87/1996 – ICMS-Exportação (Lei Kandir); 25% da parte transferida ao Estado pela União do IPI-Exportação; 50% da arrecadação

do imposto estadual sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA).

A concentração da arrecadação dos impostos dentro dos mecanismos tributários existentes hoje se dá da seguinte forma: União fica com 61% da arrecadação; estados ficam com 24%; municípios, com 15%.

Como podemos ver, faz-se necessárias profundas alterações nos mecanismos tributário e fiscal brasileiro no sentido de garantir equilíbrio no financiamento para o alcance de uma educação pública de qualidade.

Impasses e desafios do financiamento da educação brasileira: fontes e projeções

NELSON CARDOSO AMARAL

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Artigo 205, afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)”. Sendo um dever do Estado e da família e tendo a colaboração da sociedade, pode-se concluir que o seu financiamento deve se efetivar utilizando-se dos recursos constantes do fundo público, que é estatal, do pagamento de mensalidades pelas famílias e da interação das instituições educacionais com os diversos setores da sociedade.

A CF de 1988 estabelece, ainda, com relação ao financiamento: a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a autonomia de gestão financeira das universidades; os percentuais mínimos dos impostos a serem aplicados pela União, pelos estados, Distrito Federal e municípios; o salário-educação como fonte adicional para a educação básica; a assistência técnica e financeira da União com relação aos estados, Distrito Federal e municípios; a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Funda-

mental e de Valorização do Magistério (Fundef), que se transformou em 2004 no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Considerando-se esses elementos é possível estimar o volume de recursos públicos mínimos a serem aplicados na educação brasileira e compará-los com dados divulgados pelo Ministério da Educação. É consenso na sociedade brasileira que é preciso elevar o volume de recursos educacionais e essa é uma das principais discussões sobre o financiamento da educação. Surge, portanto, a discussão de como elevar os recursos financeiros aplicados em educação. Que montante de recursos deve ser aplicado, referenciado como percentual do PIB?

A Constituição brasileira, ao enunciar os percentuais de vinculação, estabeleceu-os como mínimos. Isso nos permite concluir que uma das decisões a serem consideradas para elevar o volume de recursos seria o aumento desses percentuais, que são mínimos, como política pública a ser estabelecida nas esferas federal, estadual e municipal. Pode-se analisar e estimar, ainda, que percentuais dos tributos – incluindo-se impostos, taxas e contribuições – precisariam ser vinculados para que essa elevação dos recursos também ocorresse.

Pode-se concluir que o tamanho da educação brasileira exigirá, na próxima década, uma ação conjunta de todas as esferas administrativas e de toda a sociedade para que recursos mais elevados, como percentuais do PIB, sejam aplicados em educação. Observe-se, ainda, que a mudança do perfil populacional dos jovens brasileiros, analisado pelo IBGE permite-nos concluir também que a necessidade desse percentual mais elevado de recursos sofrerá um decréscimo constante ao longo das décadas subsequentes.

PAULO DE SENA MARTINS

Apresentação de conceitos relevantes para o debate acerca do financiamento da educação, notícia sobre a proposta de reforma tributária na Câmara dos Deputados, ampliação e recuperação de recursos, comentários a tópicos: Documento-Referência da Conae, Documento Final da Coneb, Portaria nº 10/2009 do CNE e Conferência Nacional de Educação da CNTE/2009.

Colóquio 5.41) Estabelecendo referenciais e novas fontes de recurso para o financiamento da educação pública

Financiamento da educação: vinculação dos *royalties* do petróleo e dos recursos do pré-sal; fim da DRU para a educação; responsabilidade social e compromisso do setor produtivo com a promoção da qualidade da educação; divisão das responsabilidades orçamentárias para municípios, estados e União; maior participação da União nos investimentos educacionais públicos; estratégias para ampliação do investimento público em educação relacionado ao percentual do PIB; estabelecimento de patamares mínimos de investimento em educação; estratégias de combate aos desequilíbrios regionais.

A ordenha das pedras: que pedras?

CANDIDO GOMES

Tirar leite de pedra é tarefa da maioria dos educadores. Além de tirar mais leite, buscamos novas pedras. No setor governamental, existem muitos meios para tributar o consumo supérfluo e as grandes fortunas; transformar contribuições, que são economicamente impostos, de modo a submeterem-se à vinculação constitucional; aumentar a carga tributária sobre o setor financeiro, se politicamente viável no Brasil e no

mundo. Um sério obstáculo nesse sentido é aumentar a já elevada carga tributária. Por isso, não falta quem nos lembre dos recursos privados e do “terceiro setor”. Nesse caso, apesar de experiências exemplares, é preciso ponderar cuidadosamente os seus efeitos sobre a democratização educacional, a eficiência e a efetividade, além dos sentidos “políticos” de que podem revestir-se. Segundo famoso economista, não existe almoço de graça. Daí se depreende que, nos três setores, a mão estendida pode ter a expectativa de “lavar” a outra... Saber o que quer a outra mão é tarefa ética dos educadores, que não podem cair na esparrela de os fins justificarem os meios. O “custo” ético é o mais pesado de todos.

Por tudo isso, a busca de recursos para a educação tem sido sujeita a duas afirmações ideológicas, no sentido marxista do termo, isto é, falsificadas: 1) *a educação tem dinheiro demais, basta aproveitá-lo*; 2) *todas as misérias da educação devem-se à “falta de recursos”*. Ambas as desculpas ocultam parte da verdade atrás da nuvem da supersimplificação. Por isso, e para os problemas não se tornarem insolúveis, cabe ao educador ser surdo ao canto das sereias, vigiando sempre: 1) precisa entender muito bem de dinheiro e defender argumentos não líricos, mas com fundamento nas ciências econômicas e educacionais. Dinheiro é sujo, sim, mas quando vai para as meias, cuecas etc.; 2) dinheiro não cai do céu: depois de incluído no orçamento, é preciso acompanhá-lo e defendê-lo obsessivamente até não só ser gasto, mas em especial até atingir os **resultados** previstos; 3) tratar de custos nada tem a ver com liberalismo econômico, eles são calculados tanto em Chicago como em Beijing. Tudo custa, a começar pelo nosso trabalho; 4) a moeda tem dois lados a serem defendidos na ponta da língua: os custos e os correspondentes benefícios. Se a avaliação é cara, tratemos de usá-la melhor, para maximizar os benefícios. Se formos obrigados a reduzir os custos, verificaremos se e como isso afeta os benefícios: nesses casos, o tiro pode sair pela culatra; 5) diminuir

custos para o contribuinte, reduzindo o desperdício, não é pecado forem mantidos o nível e a qualidade dos resultados; 6) salários são muito importantes, mas não se faz educação apenas com pessoal; 7) quem deseja manter salários não espera o contracheque: acompanha o financiamento o tempo todo e antecipa os fatos; 8) salários defendem-se em particular pelo bom trabalho com o aluno, sobretudo pobre. Na hora do aperto, a comunidade precisa ser aliada, não inimiga. Portanto, os problemas não se situam apenas nas pedras, mas em como, onde, por que, para que, com quem e para quem o leite é utilizado. Não é fácil mesmo, mas alguém esperava que educação fosse fácil?

EIXO VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade

Colóquio 6.42) Política de ações afirmativas para estudantes: promovendo a igualdade

Promoção de programas que disseminem valores éticos de respeito à dignidade da pessoa humana; abordagem relativa aos direitos humanos; conceito de ação afirmativa; histórico da implementação das ações afirmativas no mundo; Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008; Estatuto da Igualdade Racial; políticas de cotas nas universidades públicas e no ProUni; democratização do campus; desempenho e permanência dos estudantes cotistas.

Por que defendemos cotas raciais – O racismo no Brasil

CLEDISSON GERALDO DOS SANTOS JUNIOR

Para compreendermos o processo de formação da sociedade brasileira, é preciso entender que o racismo foi ideologia fundamental para a manutenção do Estado que se pretendia formar, isto é, não ocorre processo colonialista sem racismo.

O racismo sempre foi instrumento para manter a dominação, subjugando a todos que estão sob esse véu. O racismo é resultado da produção do conhecimento europeu a serviço da dominação sobre os outros povos. O racismo como o vivenciamos dia a dia é um conjunto de ações e intenções que marcam as relações sociais entre os indivíduos, e tem em sua fundamentação a superioridade de uma raça (branca) em detrimento de outra (negra e/ou indígena etc.).

É importante destacar que o contexto “raça” usado para fundamentar a nossa discussão é apresentado na perspectiva sociológica, ou seja, que raça existe em nossa contemporaneidade e é fruto de um conjunto complexo de fatores culturais e históricos, que, sim, foi balizador e critério para configurar a divisão social do trabalho no período colonial e nas ocupações dos diversos espaços de direção e poder de nossa sociedade.

As desigualdades raciais existentes em nosso país têm em suas bases uma estreita relação com a estruturação em classes de nossa sociedade. Em uma sociedade regida por uma democracia liberal, amparada em preceitos burgueses, o preconceito racial cumpre novas funções e ganha novas formas de aplicação, ainda mais eficientes no intuito de manter negras e negros fora dos espaços de formação e conhecimento que possam garantir algum tipo de ascensão social.

O negro e a negra na universidade brasileira

Atualmente, o acesso à universidade pública dá-se por meio de um processo de seleção no qual a maior parte dos aprovados é estudante egresso de escolas privadas ou possui recursos necessários para o custeio de cursos preparatórios ao exame de admissão.

Como sabemos, a população negra é maioria da população pobre e/ou miserável de nosso país, o que cria uma dinâmica de inversão proporcional no processo de inclusão no ensino superior público no Brasil. Defender a presença cada vez maior e efetiva de negros e negras na universidade pública brasileira, para nós, é positiva, imprescindível e estratégica para combater o racismo e fortalecer o processo democrático.

O sistema educacional, políticas curriculares e bases teóricas que fundamentam a produção científica no Brasil são construídas a partir de bases e referências euro-centradas, não respeitando a diversidade étnica que compõe a realidade da população brasileira.

Políticas de cotas raciais

Nos últimos anos, é intensa a discussão acerca da emergência da aplicação de políticas de ações afirmativas na educação superior brasileira. Tais discussões visam reparar aspectos discriminatórios que impedem o acesso de pessoas a uma maior “sorte” de oportunidades.

Para nós, do movimento negro, a importância dada às ações afirmativas, em especial à política de cotas raciais nas universidades públicas, é instrumento estratégico para alterarmos o estado das coisas, na sociedade racista em que vivemos. Pressionar o poder público a fim de aprovar essa política como parte integrante do texto constitucional vem sendo tarefa de todos nós, negras e negros consequentes.

Não somos alheios ao fato de que a igualdade formal, tão cara à concepção de Estado moderno, que visa consagrar a igualdade de todos e todas perante a lei, não é aplicada em sua acepção prática, não correspondendo ao real sentido de sua existência.

Apresentar perspectivas que apontem para as políticas de cotas raciais, teor de inconstitucionalidade, reforça cada vez mais as críticas e questionamentos que nós dirigimos ao conceito de igualdade apresentado e defendido pela democracia liberal.

Quando observamos a Constituição Federal em seu artigo terceiro, em que se elencam os objetivos da República, tais como a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento, a erradicação da pobreza e a promoção do bem para todos e todas sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação, podemos ver quanto as políticas de cotas raciais para ingresso nas universidades públicas possuem forte conteúdo democrático e amplo apelo constitucional.

É preciso enegrecer a universidade

É papel da universidade fomentar a importante e indissociável articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, exigência intrínseca para a constituição de um centro de ensino que, de fato, exerça a sua função de produzir conhecimento e tecnologia de fato úteis para a sociedade brasileira.

Uma universidade que, aliando a prática pedagógica e a produção do conhecimento científico, não se ativer ao novo momento histórico que vivemos, diferente e desafiador, e que cada vez mais reclama para si a busca pelo fortalecimento da democracia, não terá êxito na sua missão de transformação e contribuição para a instauração de uma nova consciência e fortalecimento da cidadania.

Assim como é importante a inclusão dos negros e negras nos bancos escolares do ensino superior, também se fazem necessárias e imprescindíveis para a universidade a presença e permanência destes.

A efetiva e militante presença dos negros e negras na universidade pública garantirá um redirecionamento no processo de produção científica, na elaboração de matrizes curriculares democráticas e em um processo extensionista cada vez mais comprometido com a classe trabalhadora.

Uma revolução nada silenciosa

Em um momento futuro, a ocupação quantitativa que queremos promover ao defender a política de cotas raciais nas universidades públicas reverberará em uma maior participação dos negros e negras nos espaços de tomada de decisão e, conseqüentemente, na definição de rumos verdadeiramente democráticos e republicanos para a sociedade brasileira.

Tal engajamento nos instrumentaliza para a verdadei-

ra disputa que enfrentamos cotidianamente desde o dia em que nascemos, na qual o combate sistêmico ao racismo é central na estratégia por uma sociedade solidária, justa e democrática. O processo de resistência a cada dia torna a luta dos negros e das negras mais forte e mobilizada.

Defender em alto e bom som a política de cotas raciais nas universidades públicas é trazer à tona, em todo o Brasil, que ele é um país racista. A defesa das cotas é carregada de forte simbolismo, visando quebrar uma dinâmica de manutenção do poder sustentada pelo mito da democracia racial.

Para que, de fato, possamos superar as distorções sociais gestadas pelos ideais racistas, é necessário compreendê-los para que a sua superação seja definitiva. Esse processo de compreensão traz-nos a relação dialética entre as lutas raciais e a luta de classes.

ROSANA HERINGER

O Brasil encontra-se entre as maiores economias do mundo e foi considerado, ao longo de várias décadas, o país da “democracia racial”. Entretanto, embora não se tenha consolidado no país um regime de segregação racial legal e formal, existem na sociedade brasileira distinções e desigualdades raciais contundentes, facilmente visíveis e de graves consequências para a população afro-brasileira e para o país como um todo.

A apresentação analisará indicadores que revelam a dimensão das desigualdades raciais na educação no Brasil. Parte-se do princípio de que as desigualdades raciais, ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos.

Vários estudos demonstram que as desigualdades se

reproduzem em função de um conjunto complexo de fatores, tais como: local de moradia, renda familiar, necessidade de conciliar trabalho e estudo, escolaridade dos pais, qualidade da escola, origem familiar, estímulos objetivos e subjetivos ao longo da trajetória escolar, entre outros.

Ao observarmos os dados disponíveis, sem dúvida salta aos olhos a constância das desigualdades raciais existentes, o que nos leva a formular a pergunta: por que a evolução dos indicadores é lenta e essa desigualdade é persistente? Também cabe perguntar: o que fazer, então, para reduzir as desigualdades na educação? Sabe-se que, para a redução das desigualdades educacionais, devem tanto ser buscadas melhorias das condições educacionais como um todo como através de programas específicos para grupos mais afetados pela desigualdade.

Nos últimos anos no Brasil iniciou-se a implantação de políticas visando à redução das desigualdades em um setor específico da educação, o acesso ao ensino superior. Vamos apresentar uma reflexão sobre essas medidas de ação afirmativa e, a partir delas, identificar os desafios que persistem para a superação das desigualdades raciais na educação. Também será apresentado um balanço das principais políticas que vêm sendo desenvolvidas por parte do Estado brasileiro, destinadas a enfrentar as desigualdades raciais no ensino superior no Brasil, que hoje já envolvem dezenas de universidades públicas, além da inclusão em instituições privadas de ensino superior através do ProUni. Serão abordados aspectos relacionados a acesso, permanência e sucesso dos estudantes que ingressam no ensino superior por meio de cotas.

Levando em conta essa variedade de iniciativas de inclusão no ensino superior existentes no país, já é possível falar de um programa de ação afirmativa que tem “cara brasileira”, criando seus próprios caminhos e se aperfeiçoando na medida em que é implantado.

E que, acima de tudo, apresenta resultados, reduzindo as desigualdades no acesso ao ensino superior.

Colóquio 6.43) Estratégias de superação à violência no ambiente educacional

A escola e a violência física e simbólica; autoridade e autoritarismo no ambiente escolar; adequação dos espaços e práticas pedagógicas das escolas ao público infantojuvenil; a presença de armas no ambiente escolar; tráfico de drogas; garantia de atendimento educacional em áreas de risco; atendimento psicopedagógico aos membros da comunidade escolar; desigualdade social, violência e discriminação; formação continuada de profissionais da educação voltados para a superação, no contexto escolar, das diferentes formas de violência contra crianças e adolescentes; implementação da Lei nº 11.525/2007 (Estatuto da Criança e do Adolescente na educação básica); a escola na constituição de uma cultura dos direitos humanos e de superação de todas as formas de violação de direitos de crianças e adolescentes; o atendimento a estudantes em medidas socioeducativas.

JOAO ROBERTO DE ARAUJO

- A cultura e sua influência na definição de estratégias e programas educacionais. Os equívocos e lacunas culturais e seus reflexos na formação das nossas crianças. Os riscos de secundarização do principal.
- A importância da criação de condições para que o educador se destaque do senso comum, amplie e aprofunde seu olhar, perceba os equívocos culturais, reveja valores e assuma o desafio de oferecer às pessoas não só aquilo de que elas gostam ou o que querem, mas também o que elas não sabem que gostam e querem.

- Educação para a paz nas escolas. O desafio da alfabetização emocional. A paz como um processo de aprendizagem. Educar para a paz é exatamente educar para as emoções.
- Onde nasce a violência. O excesso de frustrações e a perversão da agressividade.
- O que fazer para enfrentar e prevenir a violência. Os três grandes eixos de ação e a relevância da educação para a paz.
- A sistematização da educação para a paz nas escolas.

MARCO ANTONIO SOARES

A presente palestra tem como objetivo reafirmar as posições aprovadas na 30ª edição do Congresso dos/as Trabalhadores/as da Educação Básica Pública e na 7ª Conferência Nacional de Educação, realizadas em 2008 e 2009, respectivamente, reunidas na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que na apresentação de suas resoluções afirma:

“(…) que debateu um tema iminente e relevante para a superação das desigualdades históricas de nosso país, qual seja, a valorização da escola pública como espaço social, plural, democrático, fomentador da cidadania, comprometido com o futuro da sociedade e com um projeto de desenvolvimento sustentável da nação.

Neste contexto, os/as educadores/as brasileiros/as, atentos/as e comprometidos/as com os rumos do país, lutam para implementar um projeto educacional emancipador, fundado nos princípios da ética, da justiça e da igualdade.

de social. Entendemos que o aumento do financiamento para a educação, a valorização dos profissionais, a priorização da escola pública não são apenas opções governamentais, pois necessitam ser prioridade da sociedade. E o Congresso apontou o caminho da luta por esta causa.

Em meio às transformações sociais em curso, o movimento sindical coloca-se como protagonista de algumas dessas mudanças e aspira, à luz dos princípios de liberdade e autonomia, a novos paradigmas de organização e luta. “

Nesse sentido, destacamos o Piso Salarial Profissional Nacional, o reconhecimento dos funcionários de escola como profissionais da educação, as Diretrizes Nacionais de Carreira e o fim da Desvinculação das Receitas da União.

A abordagem consistirá em retomar o conceito de violência, apresentar as pesquisas realizadas pela Confederação sob o título *Retratos da Escola* e as perspectivas da educação à luz dos direitos humanos – III Plano Nacional de Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Campanha Fala Educador, Fala Educadora.

Colóquio 6.44) Educação e mundo do trabalho

Diferença em preparar para o mercado de trabalho e o mundo do trabalho; a subordinação entre o mercado de trabalho e os conteúdos educacionais; perspectivas críticas para uma educação profissional emancipatória; a formação educacional dentro das empresas; a concepção utilitária da educação.

Os desafios do profissional do século XXI

SOLANGE MEDINA KETZER

Mais do que conhecimento técnico em sua área de atuação, o profissional inserido no mundo do trabalho do século XXI tem de incluir em sua bagagem a chamada competência relacional. No último decênio, foram produzidos trabalhos científicos abordando essa questão, buscando demonstrar a importância da subjetividade humana nas mais diferentes situações que envolvem a esfera profissional. Tal conhecimento teve legitimidade nos processos que envolvem gestão, nos mais variados setores profissionais.

A presente apresentação, intitulada **Os desafios do profissional do século XXI**, propõe a exposição à arte como forma de proporcionar ao indivíduo a capacidade de inovação, tendo em vista uma visão desviada da realidade, o que se configura por meio de metáforas, que permitem um pensar diferente em relação às formas convencionalmente instituídas: libertar-se de padrões e de normas; desautomatizar-se com relação ao real; romper e ampliar o horizonte conhecido; perceber o mundo a partir de diferentes perspectivas; fazer uso da fantasia; projetar sonhos; lidar com o improvável; emancipar-se. A arte, em síntese, obriga os neurônios a mobilizarem-se em outras direções. Tal experiência ajuda a exercitar a imaginação criativa, essencial ao enfrentamento dos desafios do profissional do século XXI, de quem são exigidas capacidades e habilidades diversas da previsibilidade, da certeza, da constância e da segurança, próprias da formação do profissional do passado.

Colóquio 6.45) Educação e relações étnico-raciais e multiculturais

Definição de racismo institucional e suas principais formas de superação e combate; o racismo da educação infantil ao ensino superior; diferenças raciais no acesso ao mercado de trabalho e à elevação de

escolaridade; diferenças e desigualdades; base legal de combate à discriminação; intolerância religiosa no contexto escolar; políticas de cotas étnico-raciais e sociais; educação para as relações étnico-raciais.

Educação das relações étnico-raciais: entre o pedagógico e o político

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA

Pessoas de diferentes origens étnico-raciais, entre outras marcas de pertencimento social, interagem no dia a dia, em diferentes contextos e situações. Nesses encontros, muitas vezes desencontros, comparam jeitos de ser e viver, apreciam ou rejeitam modos de pensar, descobrem-se iguais ou diferentes, confirmam ou ressignificam valores e maneiras próprias de conceber e organizar a vida. Cada um, cada uma de nós reconhece-se pessoa, cidadã, face a face com as outras pessoas que interrogam nossas certezas e valores abrindo caminhos para novos significados, interrogações, atitudes, posturas.

A educação das relações étnico-raciais enquanto processo pedagógico visa criar abertura para compreensão de distintas maneiras de pessoas expressarem sua humanidade, por isso questiona a pretensão de que viveríamos numa sociedade monocultural que se teria construído unificada por uma língua única, por uma só cultura a que todos os habitantes da nação deveriam convergir, obrigando-os a desembaraçar-se das culturas próprias a seus grupos sociais, notadamente o étnico-racial.

Nesse sentido, um dos principais desafios de processos pedagógicos que visam à educação das relações étnico-raciais está em assumir que compreender os outros, distintos do ser humano que se pretendia universal, modelado com base em concepções eurocentristas, implica muito mais do que conhecer reduzidos, descontextualizados traços histórico-culturais

de diferentes povos. Exige assumir que para conhecer e compreender histórias e distintas formas de existência é preciso admitir que somente somos capazes de fazê-lo por intermédio e pelo reconhecimento de nossos corpos de mulheres e homens de diferente raça/cor – negra, branca, indígena, amarela –, deficientes, idosos, sadios, doentes, entre outras tantas qualificações que lhes são atribuídas. É por meio do corpo inteiro – físico, inteligência, emoções, espiritualidade, conhecimentos, preconceitos – que formulamos compreensões da vida e do mundo, necessariamente em confronto amistoso, acolhedor, cooperativo ou ranco-roso, invejoso, dominador com outros corpos.

Como se vê, a educação das relações étnico-raciais produz-se no jogo das diferenças, em resposta a demandas dos marginalizados pela sociedade, que de forma contundente se exprimem pelas artes – canções de protestos, imprensa negra, expressões plásticas, entre outras –, por ações políticas, por exemplo a Revolta da Chibata em 1910, por atuação contundente dos movimentos sociais, notadamente do Movimento Negro e do Movimento Indígena.

Educação das relações étnico-raciais, da educação infantil ao ensino superior, questiona preconceitos, abala privilégios restritos a alguns, defende o direito à história, à memória, à cultura, à identidade, fortalece pertencimentos étnico-raciais de indígenas, descendentes de africanos, de asiáticos, de europeus. Trata-se, portanto, de iniciativa política e pedagógica que visa à igualdade racial e ao fortalecimento da cidadania de cidadãos e cidadãs.

Educação étnico-multirracial

ROSANA SOUSA DO NASCIMENTO

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2007) demonstram que a desigualdade socioeconômica tem suas bases na discriminação racial. Dentre os jovens analfabetos de 15 a 25 anos, 8% são

negros e 3% são brancos. Já na faixa etária de 18 a 23 anos, dos que não concluíram o ensino médio, 84% são negros e 63% são brancos. Dentre a população brasileira que não ingressou na universidade, 98% são jovens negros e 89% são jovens brancos (pobres).

Por outro lado, a escola é o espaço mais propício para o desenvolvimento de uma educação étnico-multirracial, com vistas a alcançar uma sociedade com respeito às diversidades de raça, cultura, religião, enfim, que consiga enxergar a potencialidade e a capacidade de todo e qualquer ser humano independentemente de sua origem.

Para tanto, a escola deve construir um conceito de sociedade diferente desse criado pelo “capitalismo branco”, que criminaliza o diferente, julgando-o inferior.

Uma das políticas públicas voltadas à superação desse estágio preconceituoso de organização social diz respeito à formação dos trabalhadores em educação para atuarem sobre as áreas já definidas do currículo escolar, a exemplo dos cursos de História da África.

É preciso que o Estado também se responsabilize pela oferta educacional de cunho diversificado, ou seja, que vise absorver e preservar a diversidade de nosso país. Ao mesmo tempo em que é necessário garantir escolas nas comunidades indígenas e quilombolas com trabalhadores da própria comunidade, também é preciso assegurar a presença de representantes dessas comunidades nas universidades – e não apenas para garantir o acesso individual a maiores níveis de conhecimento, mas, principalmente, para possibilitar-lhes (aos/às cidadãos/ãs e à comunidade) melhores oportunidades de emprego, renda e condições de vida.

Neste momento, as políticas multirraciais devem focar a superação do preconceito enraizado na sociedade. É preciso acabar com o mito da “democracia racial”, que esconde as origens de nossa intolerância. Não há

como negar as desigualdades educacionais, sociais e econômicas advindas, ainda, da condição de raça, de etnia, de gênero, de opção sexual ou da condição econômica. É falso afirmar que grupos historicamente excluídos ou fragilizados diante do processo de desenvolvimento possam concorrer em “pé de igualdade” com quem teve acesso às melhores escolas, à cultura seleta dos teatros etc. Daí a importância da política de cotas raciais e sociais, mesmo que por prazo determinado, a fim de possibilitar maior igualdade entre as comunidades que formam a sociedade brasileira.

Felizmente, o país possui uma base legal comprometida com o respeito à diversidade. As Leis nº 10.639 e nº 11.649/2009, o Estatuto da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as Políticas Nacionais para a Juventude, dentre outros, precisam ganhar protagonismo. Por outro lado, as escolas devem investir em encontros étnico-raciais, através de eventos, de intercâmbios entre diferentes culturas – envolvendo estudantes das escolas rurais, urbanas, indígenas e quilombolas – com a perspectiva de criar um processo de conhecimento e vivência em culturas diferentes, à luz de nossa formação histórica como povo e nação.

Colóquio 6.46) Educação ambiental e contextualização curricular

Educação e meio ambiente; estratégias de preservação e desenvolvimento sustentável; construção da cultura ambiental no cotidiano escolar; educação ambiental no mundo do trabalho; currículo e biodiversidade.

LUIZ MARCELO DE CARVALHO

O Documento-Referência da Conae-2010 propõe avanços ao considerar a “educação ambiental” vinculada ao eixo Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, e, conseqüentemente, reconhecer a temática ambiental como um dos com-

ponentes do *eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais*. No entanto, para que a temática ambiental, associada a outros temas agregados ao eixo, ocupe a pretendida centralidade em um Sistema Nacional Articulado de Educação, é necessário, como o próprio documento assume, o reconhecimento das “especificidades históricas, políticas, de lutas sociais” de cada um desses temas. Procuramos aqui retomar e aprofundar algumas das especificidades da educação ambiental, tentando explicitar as condições que devem ser garantidas para a consolidação de um Sistema Nacional Articulado de Educação:

- construção autônoma e democrática de caminhos e alternativas múltiplos para a incorporação da temática ambiental pelas instituições escolares. É fundamental que os técnicos e docentes estejam preparados para criar uma cultura ambiental no cotidiano das instituições educacionais, gerando, assim, processos de ambientalização não só dos currículos como dos próprios espaços e meios nos quais a educação se processa;
- sejam quais forem os caminhos escolhidos para a inserção da temática ambiental no projeto pedagógico da instituição educacional, há que se garantir, por meio de processos de formação inicial e continuada da equipe técnico-pedagógica, condições teórico-metodológicas que permitam a compreensão da complexidade da temática ambiental. Essa perspectiva é fundamental para a orientação interdisciplinar dos trabalhos e flexibilização da estrutura curricular de tal forma que procedimentos e recursos diversificados e criativos permitam o envolvimento das diferentes áreas curriculares e de toda a comunidade escolar no planejamento e desenvolvimento das ações;
- pensar a temática ambiental como um dos temas centrais de um Sistema Nacional Articulado de Educação é ao mesmo tempo considerar esse tema como fundante na construção da cidadania dos estudantes dos diversos níveis e etapas da escolaridade e como integrador de práticas pedagógicas orientadas para a justiça social, educação e trabalho, diversidade e igualdade. Assim, é importante associar ao conceito de justiça social o conceito de justiça ambiental, e, ampliando a noção de cidadania e de exclusão, trazer outras dimensões ainda não consideradas nas lutas por condições de igualdade e de direitos, inclusive a luta por uma educação de qualidade para todos. A incorporação desses temas em um Sistema Articulado Nacional de Educação exige um sistema competente de formação inicial e continuada de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, em especial dos profissionais da educação;
- explorar a relação entre educação e o mundo do trabalho, tanto na escola básica como em cursos de formação de profissionais nos diversos níveis, considerando aspectos da temática ambiental, abre caminhos para ampliar os significados de justiça social e ambiental, diversidade e igualdade. Essa abordagem permite explorar diversas facetas da relação trabalho-natureza que apontam para a construção de sociedades sustentáveis e para novos padrões de relação sociedade-natureza. Nessa direção, uma educação ambiental que considere o mundo do trabalho não pode fechar os olhos para inúmeras situações que envolvem conflitos socioambientais e direitos aos bens naturais e ao trabalho em condições ambientais e sociais dignas;
- o tratamento da temática ambiental em processos educativos não pode prescindir dos conhecimentos e saberes de natureza diversa (científicos – ciências da natureza e sociais –, filosóficos, artísticos, populares, religiosos), dos valores que têm sido historicamente construídos e do necessário diálogo entre esses saberes. Tal diálogo é condição para que possamos questionar os sentidos e significados que esses conhecimentos e valores têm tido nos processos de construção das complexas relações sociedade-natureza, politizando, assim, as práticas pedagógicas;

- se o conceito de biodiversidade pode ser visto como central e orientador dos processos de ambientalização curricular, pode também ser tomado como tema gerador e problematizador de outros conceitos que têm ocupado lugar de destaque no campo ambiental, como o de desenvolvimento sustentável, preservação/conservação da natureza, mudanças climáticas globais, transgenia, relação ciência-tecnologia-sociedade, para ficar apenas com alguns exemplos. Em qualquer um deles o necessário reconhecimento da natureza controversa é, muitas vezes, conflituoso. O que se espera é que a exploração desses temas, em vez de reforçar modelos tradicionais de relação sociedade-natureza, coloque-nos em movimentos de “pensar o não pensado”; de “desconstruir as ilusões de possíveis portos seguros”; de “desnaturalizar os nossos modos de ver o mundo”; de “construir novas possibilidades de lidar com as ‘incertezas’”; de criar novos padrões éticos para a relação com a natureza e, assim, reinventar as formas de administração da Terra, que começa a ser compreendida como *Oikos*;
- a condição de diálogos a partir das diversas redes de comunicação passa, assim, a ser um princípio para os educadores ambientais, na esperança da construção de práticas educativas nas quais os dogmas sejam sempre questionados e de que as políticas sejam orientadas para a construção de autonomia dos educadores e apoio pedagógico e material para as ações democraticamente construídas, como parte dos projetos político-pedagógicos de cada instituição.

MARCO ANTONIO AREIAS SECCO

A educação, entendida como referencial de formação permanente e continuada, tem como objetivo o desenvolvimento integral do ser humano nas suas dimensões ética, social e política, de maneira a preservar a sua dignidade e orientá-lo nas ações perante a sociedade. A educação é dinâmica e histórica, portan-

to, precisa ler o mundo, marcado por múltiplas transformações.

Esse conceito pressupõe uma visão aberta, flexível e contextualizada, entendendo o homem como um ser histórico, social e cultural que interage com a natureza e com o outro e, para atender às suas expectativas e necessidades, nessa ação, constrói conhecimentos. Vista na perspectiva humana, centrada em sujeitos singulares, valorizando-os como cidadãos e como trabalhadores, em suas diversidades e contradições, em uma sociedade em profundas e contínuas transformações, a educação tem, assim, como uma das finalidades, aprimorar pessoas.

Além das características emancipatórias e empreendedoras da educação, voltadas para a formação da pessoa num processo cultural, na ação humana, no trabalho, no lazer e na sua convivência com a sociedade, ela também é considerada pelo Senai Paraná como um pilar para o desenvolvimento da produtividade. É uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia, seja pelo efeito direto sobre a melhoria da produtividade do trabalho – formação de trabalhadores mais eficiente, valorizando o capital humano –, seja pelo aumento da capacidade do país de absorção e geração de novas tecnologias, oferecendo oportunidades educacionais que propiciem a formação integral, alicerçada nas dimensões do trabalho, ciência e cultura, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais.

Nesse contexto, identificamos a educação ambiental que, mais que uma disciplina transversal, deve permear o ambiente escolar, a comunidade. Com isso buscamos dotar os alunos de conhecimentos científicos e tecnológicos e de competências gerais e específicas coerentes com as necessidades e expectativas do mundo do trabalho e com o exercício da cidadania. Trabalho e educação exprimem elementos diferenciados, mas recorrentes, de construção e acumulação de conhecimentos teórico-práticos necessários

ao indivíduo no seu relacionamento com a natureza, conforme seus interesses e, portanto, indispensáveis à formação de sua cidadania plena. Tais perspectivas indicam dimensões que situam o trabalho em sua relação mais profunda com o saber da pessoa, resgatando as experiências acumuladas ao longo de sua existência e transformando-a em ator e sujeito dos diferentes processos sociais.

Para que esses objetivos sejam atingidos, a metodologia para a efetivação da prática pedagógica do Senai Paraná tem como premissa o fazer participativo, que deve ser utilizado em todos os momentos da prática pedagógica por meio de diálogo de saberes, construção coletiva do conhecimento, aprender fazendo por meio de análise reflexiva da realidade, situações-problema, projetos, estudos de caso, desafios, entre outros. Isso é necessário, pois à educação profissional credita-se o importante papel de contribuir para a formação de pessoas autônomas, capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes diante de situações de vida pessoal e profissional, de formar um quadro referencial que fomente a possibilidade de melhor qualidade de vida, nos planos individual e coletivo.

Essa prática pedagógica permite o desenvolvimento de experiências envolvendo a comunidade escolar e do entorno a partir da estruturação de Núcleos de Responsabilidade Social e Ambiental nas escolas, gerando iniciativas enriquecedoras de formação aos participantes e à comunidade, nos moldes de gerenciamento de resíduos sólidos, neutralização da emissão de carbono de atividades e eventos, educação prevencionista, gincanas de sustentabilidade, entre outras, fortalecendo a conscientização e a autonomia.

Colóquio 6.47) Diversidade regional e contextualização curricular

Diferenças e desigualdades regionais no Brasil; o valor do campo e da cidade no histórico de desenvolvimento desigual e combinado brasileiro; arranjos educacionais locais; valorização da diversidade cultural; especificidade e universalidade; flexibilização curricular; formação cidadã.

ILMA FÁTIMA DE JESUS

A diversidade regional e a luta incessante pela inclusão em todos os níveis da educação básica dos grupos historicamente excluídos dos espaços escolares, ao longo dos tempos, remetem-nos à reflexão sobre o caráter excludente ainda existente na sociedade brasileira e suas repercussões na garantia dos direitos sociais e humanos, o que implica a adoção de ações concretas, bem como a implementação de políticas públicas educacionais cada vez mais inclusivas.

A política educacional que respeita a diversidade regional promove a inclusão curricular que contempla as diferenças, abrange aspectos sociais, econômicos e culturais em contextos de diversidade compostos da desigualdade e exclusão étnico-racial.

A adoção de ações afirmativas para garantir ingresso de afro-brasileiros/as nas instituições de ensino, para acesso, permanência e sucesso escolar, por exemplo, contribui para a diminuição das desigualdades regionais no âmbito educacional.

Com relação à contextualização curricular percebe-se que é importante identificar e combater as práticas racistas advindas da discriminação e preconceito raciais, construídas e naturalizadas como verdadeiras.

Nessa perspectiva, a contextualização curricular pode contemplar questões que respeitem a diversidade regional, incluindo: educação das relações étnico-raciais; educação quilombola; educação indígena; educação no campo; educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, educação ambiental e de pessoas jovens, adultas e idosas, para orientar políticas que afirmem direitos e sejam democráticas e multiculturais.

Tratar pedagogicamente a diversidade regional em um país como o Brasil, marcado pela exclusão social, requer um tratamento desigual que possibilite avançar rumo à igualdade em uma sociedade que convive há séculos com desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais e geracionais. Assim, a garantia de uma educação que se realize numa práxis de justiça social, que reconheça a diversidade humana ampliando a noção de inclusão e igualdade, é um desafio.

A luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade caminham na direção da luta pela superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, geração e de orientação sexual, entre outras.

É preciso romper com a postura de neutralidade diante da diversidade. Os currículos e algumas políticas educacionais ainda omitem, negam e silenciam toda a diversidade vivida na sociedade brasileira. A inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação de profissionais da educação implica compreender as causas históricas, políticas, econômicas e sociais da desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia, e respeitar identidades, tratando-as de forma realmente justa e igualitária, contribuindo para desmistificar a crença de inferioridade sobre as diferenças socialmente construídas.

Dessa forma, é necessário perceber interesses e o modo

como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, tratadas de forma desigual e discriminatória.

RAIMUNDA LUCINEIDE G. PINHEIRO

A contextualização no ensino representa o respeito à diversidade dos povos nas diversas regiões do país, em especial, na Amazônia. Nessa região, além das riquezas naturais propaladas em todos os cantos do mundo, há um rico acervo cultural que brota da variedade de costumes e crenças dos povos que habitam essas terras.

O processo educacional deve valer-se dessa diversidade cultural, proporcionando processos de ensino contextualizados, nos quais os alunos e alunas possam se integrar ao contexto social, sentindo-se membros de uma sociedade que representa a pluralidade dos povos que a formaram.

Mesmo com as insistentes investidas do mundo capitalista em criar uma sociedade homogeneizada valendo-se da força da mídia, há o potencial da cultura que permanece vivo no jeito de ser e de viver dos povos. Isso se retrata nas práticas religiosas, nas danças, nas formas de linguagem, na vestimenta, na culinária, nas maneiras próprias de relacionar-se.

Uma das formas de valorização dessas raízes é a disseminação de processos educacionais que reconheçam o potencial dessa diversidade, contextualizando o aprendizado e fazendo com que o aluno veja mais sentido naquilo que aprende. Como já dizia Freire (1974): “Ensinar é uma prática social, uma ação cultural, pois se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertence”.

Na experiência educacional do município de Santarém, a diversidade é um dos pontos relevantes nas discussões pedagógicas, com destaque para as comunidades indígenas e quilombolas que enriquecem as realidades ribeirinhas e das florestas na região.

Nesse município estão identificadas e certificadas dez comunidades quilombolas que se localizam em diferentes espaços territoriais. A base econômica dessas comunidades está na pesca na agricultura de subsistência. Todas são organizadas politicamente em torno da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém (FOQS), certificadas pela Fundação Cultural Palmares e em processo de regularização fundiária pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Em 2009, a rede pública municipal de ensino atendeu 962 alunos/as quilombolas, matriculados/as em 11 escolas localizadas nas regiões de Floresta/Planalto e Várzea, e 1.946 alunos/as indígenas oriundos/as de 25 escolas municipais, localizadas nos rios Arapiuns e Tapajós e na região de Floresta/Planalto, todas na zona rural do município. A Secretaria Municipal de Educação e Desporto (Semed) compreende a educação como um direito humano e reconhece a diversidade étnico-racial existente na sociedade brasileira. A partir dessa visão, busca-se promover uma educação comprometida com os anseios e demandas educacionais das comunidades quilombolas e indígenas de Santarém, contextualizando as práticas pedagógicas à variedade cultural dos povos que formam a sociedade brasileira, e, em especial, a sociedade amazônica.

Colóquio 6.48) Educação do Campo

Acesso, permanência e qualidade da educação para os sujeitos do campo; ampliação da oferta de educação básica no campo: educação infantil, ensino funda-

mental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional; educação profissional no campo; a legislação educacional brasileira e a educação do campo; implementação dos marcos regulatórios da educação do campo; educação do campo, conceitos e princípios envolvidos: territorialidade, desenvolvimento sustentável etc.; movimentos sociais e sindicais e educação do campo; relação entre poder público e sociedade civil na construção das políticas públicas de educação do campo; o papel dos entes federados na educação do campo; educação para as classes multisseriadas; políticas educacionais para a educação do campo; educação na reforma agrária; formação inicial e continuada dos profissionais da educação do campo; infraestrutura; transporte escolar; material didático e pedagógico contextualizado; monitoramento da aplicação dos recursos para a educação do campo.

Marcos regulatórios e direito humano à educação: visibilidade da resistência do campo¹⁵

EDLA DE ARAÚJO LIRA SOARES

Entende-se, neste trabalho, que a educação é um direito humano e, respeitados seus princípios básicos, é necessário identificar as violações desse direito junto à população do campo, explicitando os conflitos que surgem entre as diretrizes orientadoras das escolas de educação básica nesse espaço de convivência e as expectativas de humanização das condições de existência pautadas pelos movimentos sociais e incorporadas aos avanços dos marcos regulatórios.

Um rápido olhar sobre o percurso histórico das políticas públicas permite a comprovação de que a circunscrição da educação escolar no âmbito do que seja a dignidade humana e os direitos a ela associados pre-

¹⁵ Este texto integra os estudos do projeto Fortalecimento dos Comitês de Educação Básica do Campo. MEC/Secad/UFPE, 2009-2010 (no prelo).

cisa avançar no conjunto dos sistemas de ensino. Ao ser concebida como direito humano, *tem como correlata*, recorrendo a Bobbio, *a figura da obrigação*. E, assim sendo, é necessário considerar que a educação do campo:

(...) é direito indivisível, o que significa que deve ser exercido na sua totalidade – por exemplo – além da garantia das vagas, o ensino deve ter qualidade e atender às necessidades e às especificidades dos diferentes grupos sociais. Além dessas características, o direito humano é interdependente e “justiciável”, ou seja, todos os direitos são igualmente importantes e só podem ser exercidos se todos os outros são respeitados, e como não são concessões ou gentilezas estatais podem ser exigidos na justiça. (GRACIANO apud PEREIRA, 2007, p. 369).

Nessa perspectiva, os sujeitos coletivos mobilizados através dos movimentos sociais e entidades da sociedade civil vêm conquistando, especialmente a partir da década de 1990, acentuados avanços nos marcos regulatórios. Com isso, verifica-se a pressão por iniciativas do Estado que incorporem as especificidades da vida do campo, em medidas de expansão do atendimento à educação como um direito humano e, portanto, constitutivo da identidade cidadã e de um projeto de país que busca a construção da igualdade no contexto do respeito às diferenças.

Desse modo, a educação é conteúdo material da luta histórica de todos os cidadãos do campo que se constituem, instituindo uma sociedade de direitos, onde as finalidades da educação escolar anunciam uma convivência solidária e socialmente justa.

Com base nessa construção histórica, e tendo em vista transformar a visão degradada de campo que para ser reconhecido tem que deixar de ser campo e tomar como modelo o mundo urbano, propõe-se o resgate da concepção de educação que impulsiona as demandas desses trabalhadores, orienta a leitura da sua in-

serção nos marcos regulatórios e subsidia o monitoramento permanente das condições indispensáveis ao exercício desse direito.

Para tanto, considerem-se, no mínimo, as declarações e seminários nacionais de educação do campo, as contribuições da avaliação da educação na reforma agrária, os resultados dos seminários estaduais, a pauta dos comitês e fóruns estaduais de educação do campo, a avaliação do Plano Nacional de Educação e dos planos estaduais, as marchas dos movimentos sociais, as iniciativas do MEC-Secad e os avanços dos marcos regulatórios, bem como as contribuições de pesquisas sobre o direito humano à educação pública e seus impactos na qualidade da vida coletiva no mundo do campo.

ROSELI SALETE CALDART

A exposição será feita em torno de uma síntese propositiva de conceitos e compreensões fundamentais articuladoras da concepção originária de educação do campo que visa interpretar e orientar a construção de práticas e de políticas voltadas para a educação formal de trabalhadores inseridos nos processos de produção agrícola ou ao modo de vida social que ela gera ou implica.

Terá por base as experiências e reflexões feitas no âmbito dos movimentos sociais camponeses em diálogo com o debate atual da sociedade brasileira sobre educação. A perspectiva da abordagem é a de pensar a educação dos trabalhadores, considerados como classe e como sujeitos de um projeto histórico com objetivos de justiça, igualdade social, sustentabilidade ambiental e emancipação humana.

A ideia fundamental na compreensão de educação do campo é de que não se trata de pensar uma educação em separado para o campo, específica para seus sujeitos e fragmentada do debate geral, mas, sim, de trazer para o debate geral de concepção e de políticas públicas de educação questões que têm sido for-

muladas desde a realidade, esta, sim, específica do trabalho no campo, dos embates de projetos de desenvolvimento, de modos de fazer agricultura e das experiências formativas dos seus sujeitos.

Não se trata, pois, de defender que se busque uma resposta específica ao campo (seja como projeto social ou como concepção de escola ou de educação), mas sem desconsiderar as questões do campo, ou as dos trabalhadores que vivem do trabalho vinculado à produção agrícola, na composição da resposta geral sobre que educação é necessária aos trabalhadores para que se assumam como sujeitos de um trabalho construtor da sociedade e de novas relações sociais que inclusive possam superar a contradição entre campo e cidade, própria do capitalismo. Essa resposta geral pode implicar, sim, políticas públicas específicas, que visem superar discriminações e dívidas históricas com as populações trabalhadoras do campo, mas como parte de um projeto mais amplo de revisão dos rumos da educação brasileira como um todo.

Na base da formulação dessas questões encontra-se uma análise da realidade atual do campo, principalmente do desenvolvimento/expansão das relações capitalistas na agricultura e suas contradições, que indicam um contraponto de lógicas ou de modos de produção agrícola, de repercussões sociais locais imediatas, mas também de impacto a médio e longo prazo para a própria sobrevivência do planeta, da humanidade. Estamos referindo-nos à polarização entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos (lógica do trabalho para reprodução da vida), que no contraponto vem sendo identificada como “agricultura camponesa” dada sua forte ligação com a “condição camponesa” e o “modo camponês de fazer agricultura”, e uma agricultura voltada para o negócio hoje, sobretudo para produção de *commodities* (lógica do trabalho para reprodução do capital), chamada de “agricultura capitalista” ou de “agronegócio”. Pensar políticas de educação desde a perspectiva da educação do campo implica, hoje, assumir a existência desse contraponto de lógicas, discutindo as

questões principais que essa realidade, esse embate, coloca para o debate específico da educação e suas relações necessárias.

Não podemos nos esquecer do velho debate originário da educação do campo que se relaciona ao acesso dos camponeses à educação e, particularmente, à educação escolar, incluídos nela os cursos de educação profissional. O Censo Agropecuário (2006) novamente alerta-nos para um dado alarmante: em nosso país, 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental. Esse dado faz parte da lógica do projeto hegemônico. Não há, pois, debate sério sobre políticas de educação do campo se não for considerada a necessidade urgente de políticas de universalização da educação básica e de democratização do acesso à educação superior.

O debate sobre o acesso traz junto a necessidade de uma rediscussão das finalidades educativas ou dos objetivos da educação. Algumas questões sobre isso que poderemos abordar neste colóquio: a) formação específica de educadores – precisamos tomar posição diante da forma que vem sendo construída; abstrair experiências para proposições na dimensão da política pública e da reflexão pedagógica; b) educação profissional – a educação do campo tem ajudado a denunciar a ausência no Brasil de uma política de educação profissional para a agricultura camponesa, ou mais amplamente pensada desde a ótica do trabalho do campo. É preciso avançar na formulação de uma educação profissional, desde a construção de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo, produzida desde a lógica da agricultura camponesa sustentável, situando essa matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção; c) escolas públicas de educação básica *no (e do) campo* – existência e concepção dessas escolas são questões estruturantes de política pública de educação do campo, de educação.

Colóquio 6.49) Educação escolar indígena e territorialidade

As especificidades étnicas face às políticas universais de educação; conceito de educação escolar indígena; educação dentro e fora da aldeia; visão de mundo e território; processos de etnogênese; valorização e reconhecimento das diferenças; multilinguismo; acesso e permanência no ensino superior; políticas de ação afirmativa; a formação do docente indígena; relações aldeia-cidade; política de cotas étnico-raciais e sociais.

MARIA DAS DORES DE OLIVEIRA

Desde a Constituição de 1988, conquistas importantes foram asseguradas aos povos indígenas, pautadas no reconhecimento e na valorização da diversidade sociocultural e linguística desses povos. Mesmo assim, há muito a ser feito para que essas conquistas possam ser efetivadas e/ou implementadas. A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I Coneei, ocorrida em 2009, trouxe à tona várias reflexões sobre a situação atual da oferta de educação escolar para os povos indígenas. Quais os avanços, os desafios e as novas perspectivas fizeram parte dessa ampla discussão, ocorrida desde as primeiras etapas da I Coneei, as Conferências nas Comunidades Educativas e Conferências Regionais.

Para os povos indígenas é premente a necessidade de criação de um novo modelo de gestão com um sistema próprio de educação, de modo a garantir maior participação nas políticas públicas voltadas para educação escolar indígena e, também, assegurar efetivamente o respeito à diversidade, à especificidade de cada comunidade indígena, seus processos próprios de aprendizagem, o uso das línguas maternas e demais mecanismos de fortalecimento e manutenção dos valores culturais, conforme assegurado na legislação brasileira. Nosso objetivo é refletir sobre o conjunto de propostas partilhadas na I Coneei, as quais possam ser desenvolvidas como políticas públicas de governo em consonância com os projetos societários

de cada povo, como almejamos.

Colóquio 6.50) Direito à educação para adolescentes em medidas socioeducativas e para pessoas privadas de liberdade

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a educação; atendimento de crianças e adolescente em medidas socioeducativas; conceito de educação prisional; EJA e educação prisional; ensino regular e educação prisional; valorização da educação como princípio e valor em institutos prisionais; garantia do direito à educação para presos; educação de qualidade e avaliação da educação prisional; políticas de redução de pena por progresso escolar; formação e valorização do docente da educação para presos; o Brasil e o contexto internacional das políticas de educação prisional.

Privação de liberdade e direitos humanos

CARMEM MARIA CRAIDY

A privação de liberdade como forma de proteger a sociedade dos “elementos” considerados perigosos tem sido a forma moderna e contemporânea de punir os que cometem atos infracionais.

A perda de liberdade de ir e vir não significa, entretanto, a perda de outros direitos humanos fundamentais, como o direito à saúde, ao bem-estar físico e psíquico, à educação, entre outros. Esses princípios são contemplados nos documentos internacionais sobre direitos humanos.

Privação de liberdade e educação na legislação brasileira
A Constituição da República Federativa do Brasil, proclamada em 1988, ao reimplantar a democracia no Brasil consagrou de forma inequívoca o direito de todos à educação e a obrigatoriedade do ensino fundamental.

O direito à educação das pessoas privadas de liberdade é reafirmado na Lei de Execuções Penais (LEP) com relação aos prisioneiros adultos e, com grande ênfase, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), relativo aos adolescentes privados de liberdade. Cabe ressaltar que as instituições educacionais (antigas Febens) para a execução da medida socioeducativa de privação de liberdade para adolescentes não se diferenciam de forma significativa das prisões para adultos, salvo algumas exceções, que perseguem, de forma mais efetiva, o respeito aos princípios do ECA.

A educação nas prisões e a realidade brasileira

Num rápido levantamento sobre a realidade da população carcerária brasileira, encontramos uma população muito pouco escolarizada. A grande maioria dos presidiários não concluiu o ensino fundamental obrigatório. São muito poucos os que cursaram o ensino superior. Essa realidade poderia sugerir que são os pobres e incultos que cometem crimes. Na verdade, são esses que são punidos, ainda que o crime, sob diferentes formas, esteja presente em todas as classes sociais. Daí ser possível afirmar que os privados de liberdade já foram antes privados de direitos fundamentais, entre os quais a educação.

A educação nas prisões

Os direitos à escolarização e à profissionalização estão muito longe de ser uma realidade. São menos de 10% os prisioneiros que têm alguma oportunidade nesse sentido.

Algumas experiências demonstram que a escola faz toda a diferença para os que conseguem escolarizar-se na prisão. São inúmeros os exemplos daqueles que, através da educação, puderam reencontrar-se consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

A escola não é a solução para todos os problemas sociais, mas ela é indispensável no encaminhamento de qualquer solução.

O direito à educação nas prisões brasileiras

DENISE CARREIRA

As pessoas encarceradas, assim como todos os demais seres humanos, têm o direito humano à educação. Esse direito está previsto nas normas internacionais e na legislação nacional. Foi para verificar a garantia do direito à educação nas prisões brasileiras que a relatora Nacional para o Direito Humano à Educação, vinculada à plataforma DHESCA Brasil, com apoio da Unesco, do Programa de Voluntários da ONU e da Procuradoria Federal do Cidadão, realizou missão entre outubro de 2008 e abril de 2009 no Distrito Federal e nos seguintes estados: Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo. Os resultados da missão serão apresentados na Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010.

Foram visitadas unidades prisionais, entrevistados/as diretores/as das unidades, profissionais de educação, pessoas encarceradas, ativistas de sociedade civil e agentes penitenciários. A relatora também participou de eventos sobre o tema da educação no sistema prisional e realizou levantamentos de documentos oficiais e estudos que tratam do assunto. Além de verificar a situação da educação no sistema prisional brasileiro, a missão buscou contribuir para o debate público sobre a apreciação urgente pelo Conselho Nacional de Educação da proposta de Diretrizes Nacionais de Educação no Sistema Prisional pelo governo federal e dos projetos de lei da remição da pena por estudo que tramitam no Congresso Nacional.

A partir de uma análise sobre a situação da educação nas unidades prisionais, a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação apresenta, em seu relatório, um conjunto de 9 recomendações estruturais e 14 recomendações complementares, comprometidas em garantir condições para a efetivação do direito humano à educação nas prisões brasileiras. São medidas

concretas e factíveis que o Estado brasileiro pode assumir para cumprir a legislação nacional e o previsto nas normas internacionais dos quais é signatário.

JANE PAIVA

Jovens e adultos internos penitenciários e estudantes de escolas em presídios trazem uma diversa condição de estudante, mas nunca desprovidos de histórias singulares que os privaram da liberdade e de todos os efeitos dessa privação em suas vidas, não apenas no nível pessoal, mas nas dimensões familiar e afetiva sem, contudo, ultrapassar as regras dos presídios, que restringem a curiosidade de quem chega e quer saber o que os levou àquele espaço.

Uma vida simulada. Parece assim se resumir a “vida” no interior de presídios. Desprovidos da autonomia para produzir a existência, o espaço “educa” homens e mulheres e ensina-os a mudar modos de viver até ali apreendidos, para submeter-se a tutelas antes não imaginadas. Reaprende-se a estar no mundo na dependência, mesmo o que antes parecia natural realizar sozinho. Mas também aprendem-se regras de convivência indispensáveis à sobrevivência e regras para conviver com “companheiros” que não se escolhem. Convive-se ou “tolera-se”?

Garantir o direito à educação a presos traduz uma perspectiva concreta de política pública de segurança, baseada no respeito à dignidade da pessoa humana, à justiça, à democracia e aos direitos humanos – todos desacreditados, como respondido em questões da pesquisa por estudantes internos, e tomados como privilégios pela sociedade, que assim considera esses direitos quando destinados a internos penitenciários, em oposição à demanda sistemática dessa sociedade por políticas de segurança.

Como fazer a sociedade acreditar que atender no âmbito educativo a pessoas privadas de liberdade pode

reduzir a vulnerabilidade social, cultural e certamente psicológica que leva pessoas a cometerem transgressões à lei, contribuindo para o desenvolvimento real e sustentável da sociedade que põe em prática tais políticas?

A garantia de direito à educação pública em prisões e a políticas de direitos humanos a ela associadas pode determinar a existência de cárceres mais humanizados, mais democráticos, mais públicos, além de devolver a voz aos que quase a perderam como cidadãos, ao serem apartados do convívio social.

A educação para homens e mulheres privados de liberdade, requerida com projeto adequado aos tempos humanos e aos tempos da pena, aos espaços diferenciados da prisão, aos movimentos de progressão da pena e às exigências de reeducação/ressocialização, exige repensar os modelos remanescentes de políticas públicas em que a diversidade não assume o lugar central em sua definição, em que os sujeitos não ocupam o centro da cena.

Rever os modos como vêm desenvolvendo-se há tantos anos a educação escolar no cárcere significa enfrentar corporações, lugares instituídos como verdade, instituições presas a seus objetos, tendo perdido o foco no *para quem e para que educar*.

Da mesma forma, rever relações entre sistemas de justiça, seus vários discursos e práticas de seus atores e a educação que se quer libertadora implica forjar a crítica ao viés missionário e de salvação em que muitas vezes se torna.

De modo similar, a história das políticas de atendimento a adolescentes e jovens em conflito com a lei produz páginas de reflexão e esperança de muitos que vêm dispensando suas práticas, ações e vidas em prol de políticas e de outras práticas mais justas e humanizadoras de atendimento, segundo os compromissos

de âmbito nacional e internacional pautados nos direitos humanos e sociais que regem a vida brasileira.

O conceito de socioeducação, como modalidade voltada especificamente para o trabalho social e educativo com adolescentes e jovens em razão do cometimento de ato infracional, focaliza a preparação dos adolescentes para o convívio social, de forma que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais.

Foca-se a ação socioeducativa no aprendizado e na prática de valores, todos consagrados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como norteadores da construção coletiva dos direitos e responsabilidades: liberdade, solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural, de etnia, de gênero e sexual. Ou seja, valores não apenas conhecidos, mas vivenciados durante o atendimento socioeducativo, superando-se práticas, ainda corriqueiras, que resumem o adolescente ao ato a ele atribuído.

Grandes desafios põem-se diante da educação desses adolescentes. Para superá-los, há que considerar o que existe construído e o que foi produzido historicamente, e encontra-se sistematizado não só em documentos, mas em práticas que, ainda hoje, a despeito das formulações atuais, permanecem e precisam ser reconhecidas e tomadas em conta, porque dizem respeito à experiência acumulada dos sujeitos que fazem parte do sistema.

Mudar os modos de pensar dessas instituições e assumir na prática a dimensão da diversidade de públicos sob a tutela do Estado – internos penitenciários e adolescentes em conflito com a lei –, demandantes da educação, não é tarefa para um governo, para um gestor, sem que a sociedade lhe diga que quer e de-

seja também mudar as formas de conceber a educação para todos – sem exceção. Conceber a educação como direito, para que a esperança – que resiste a todas as duplas condenações àqueles já condenados – possa renascer e se fazer realidade, como símbolo da justiça devida a brasileiros privados da liberdade, que acertam contas com a sociedade.

Colóquio 6.51) Educação e diversidade sexual

Percepção das diferenças de gênero; masculino e feminino; o movimento político de reconhecimento das diferenças sexuais e de gênero; homossexuais, bissexuais, transexuais, lésbicas; respeito à diversidade sexual no contexto escolar e universitário; intolerância; estratégias de combate à homofobia.

ANTONIO LUIZ MARTINS DOS REIS

Em 2000, a Unesco realizou um estudo pioneiro intitulado “Juventudes e sexualidade” em 241 escolas de 14 capitais brasileiras. Com relação aos estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), o estudo demonstrou cientificamente a dimensão da homo-lesbo-transfobia (medo ou ódio irracional às pessoas LGBT) refletida no ambiente escolar. Entre os dados, podemos citar que 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega homossexual na mesma sala de aula e quase 60% dos professores não se sentem aptos a lidar com essa questão. Três pesquisas de 2008 e 2009 corroboraram os resultados do estudo da Unesco. Uma delas – “Preconceito e discriminação no ambiente escolar”, da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) e do Ministério da Educação, publicada em 2009 – revela que 87,3% dos entrevistados têm preconceito com relação à orientação sexual, entre outras manifestações de preconceito.

A homo-lesbo-transfobia não se restringe ao ambiente escolar. É um reflexo de atitudes prevalentes na

sociedade. Todavia, a escola é um lugar privilegiado para promover a cultura de respeito às diferenças e à diversidade e de inclusão social. Isso já foi reconhecido pelas recomendações aprovadas pela Conferência Nacional da Educação Básica com relação à diversidade sexual, inclusive a de “promover a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar”, como encontramos em seu Documento Final.

Entre as recomendações aprovadas pela Conferência Nacional LGBT (2008) e sistematizadas no **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT** (2009), são 18 ações a serem executadas pelo Ministério da Educação para promover a inclusão e o respeito à diversidade nas escolas.

Outro importante avanço iniciado em 2009 é a campanha pelo uso do nome social de travestis e transexuais nas escolas, inclusive em documentos escolares, com o intuito de promover a inclusão e reduzir a evasão. Vários Conselhos e Secretarias de Educação já aprovaram e estão implementando essa medida.

As políticas públicas estão sendo formuladas com a participação da população e, no caso da educação, já proporcionam a base necessária para promover o respeito à diversidade sexual nas escolas. Paralelo a isso, contudo, faz-se necessário garantir que os professores em formação e os já formados sejam capacitados, de forma contínua, para implementar com êxito as novas políticas e promover mudanças positivas na sociedade.

Cláudia Maria Ribeiro

Assumo discutir questões como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, ao problematizar “Educação e diversidade sexual”. Isso acena para desafios e potencialidades na medida em que navegamos por um campo de estudos ainda em cons-

trução e, portanto, com discussões que precisam ser tensionadas enquanto ferramentas conceituais e norteadoras de práticas de intervenção social.

Isso convida profissionais que atuam na educação, tanto na escola quanto fora dela, a levarem em consideração as diferentes sociedades e as diferenças no interior de cada sociedade em particular, assim como seus momentos históricos, negando as generalizações, as homogeneizações e as essencializações. O convite é para problematizar os processos, as pluralidades, as construções, as condições de emergência dos sujeitos também como resultado de construções discursivas que os tornam detentores de identidades plurais, múltiplas, incompletas e até mesmo contraditórias, que podem ser acionadas, omitidas, vivenciadas, transformadas, que não são fixas e acabadas. Os discursos, as práticas e as instituições, dentre outros, “fabricam” os sujeitos.

Uma enxurrada de contradições ao discutir-se educação e diversidade sexual: a temática da sexualidade está escancarada na mídia, mas, muitas vezes, ainda está proibida na escola e na família; os currículos dos cursos de formação de educadores e educadoras, com raras exceções, não incluem sexualidade humana, gênero e educação em sua carga horária; a educação para a sexualidade, na maioria das vezes, ainda é apêndice nas práticas educacionais, não integrando o projeto político-pedagógico das escolas; os adultos desconhecem a importância de problematizar -se os temas da sexualidade humana e do gênero no desenvolvimento das crianças; os/as profissionais que atuam na educação muitas vezes desconhecem que integram uma rede de proteção à infância e à adolescência.

Muitos são os questionamentos, e as respostas a esses questionamentos refletem a responsabilidade da escola em qualquer nível de ensino, do Conselho Tutelar, da mídia, da família, da Secretaria de Saúde, do Ministério Público, do Juizado da Infância e da Ado-

lescência e de todos/as os/as participantes para o funcionamento da rede de proteção. Mas o que fazer para funcionar? Unir esforços, trabalhar planejando ações compartilhadas, questionando qual o envolvimento das universidades, focando nas possibilidades de enfrentamento de preconceitos e discriminações.

Colóquio 6.52) Educação de pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

Educação especial na perspectiva inclusiva; acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação básica e superior; formação universal para a docência a deficientes; base legal de apoio ao direito à educação para deficientes; superdotação e altas habilidades; currículo e desenvolvimento; política de formação de professores.

CLAUDIA WERNECK

Nos últimos quatro anos, as políticas educacionais brasileiras na área de educação especial avançaram mais na perspectiva da inclusão do que os diversos segmentos da sociedade brasileira foram capazes de entender e analisar; e, portanto, contribuir criticamente. Reflexos dessa disparidade são encontrados na abordagem da imprensa e em campanhas de marketing aparentemente pró-inclusão, mas que por estarem descontextualizadas das políticas atrasam a oferta de uma escola pública de qualidade para todas as condições humanas no Brasil.

Outros entraves para a implementação de políticas educacionais inclusivas são: a) a desinformação de especialistas, principalmente daqueles/as que orientam as empresas em seus investimentos sociais privados na área de educação em comunidades com baixa renda; b) a desatualização de conselheiros/as tutelares e da infância sobre a legislação brasileira que dispõe so-

bre inclusão; c) a ausência de previsão nos orçamentos públicos para ajudas técnicas e tecnologias assistivas; d) a desvalorização de conteúdos sobre direitos humanos da infância na formação de professores/as; e) a precariedade do Censo do IBGE e de outras fontes sobre a real situação de pessoas com deficiência vivendo no Brasil; f) a crença de que os indicadores de educação atuais são bons e capazes de captar as infinitas diferenças e necessidades específicas entre estudantes e, também, de apontar para o grau de participação/não participação de quaisquer alunos e alunas em sala de aula e nos demais processos escolares.

ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO

À abordagem brasileira para a política de educação especial foram incorporadas mudanças significativas a partir da Constituição Federal de 1988, que reverberaram, particularmente, no campo da legislação nacional e das orientações pedagógicas.

Fruto do fortalecimento da luta social pela defesa do direito à educação para todos, com forte interferência de recomendações internacionais, expressas nas convenções e declarações mundiais pós-1990, a legislação nacional vem impulsionando a expansão do atendimento escolar de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), ao fixar como lócus da matrícula a classe comum, particularmente em documentos promulgados em anos posteriores a 2001.

Naquele ano, duas orientações para a matrícula desse alunado, expressas na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, marcaram o campo da política de educação especial. A primeira, ao prever, em seu Artigo 2º, que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos”, e a segunda ao especificar que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular,

em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (Artigo 7º).

Pelos dados censitários do Ministério da Educação, constata-se o aumento das matrículas da educação especial em todas as etapas da educação básica e nas modalidades de ensino. Ao longo de mais de uma década (1998-2009), pudemos constatar mudança significativa quanto ao número absoluto de matrículas caracterizadas como da educação especial, bem como quanto à sua vinculação, que passou de 87% nas escolas exclusivas e classes especiais, naquele primeiro ano, para 39% nos dados do censo escolar divulgados recentemente.

Se a expansão das matrículas da educação especial de 1998 (pouco mais de 337 mil) para 2009 (próximo a 640 mil) e a predominância de sua efetivação em classe comum são inegáveis (61% neste último ano), ainda há muito que aprimorar a política de educação para alcançar a qualidade de ensino. Os dados do Censo Escolar ainda requerem ajustes, por exemplo, no próprio instrumento de coleta de dados, para poder espelhar a realidade dos sistemas de ensino; e sua escolarização precisa ser monitorada, visando a averiguar sua trajetória escolar.

Além de analisar os dados censitários da educação especial, pretende-se, na exposição para este colóquio, abordar outros aspectos da política educacional brasileira em sua interface com o atendimento desse alunado, pois, também com o fito de assegurar a esse alunado o direito de permanência na escola e acesso a níveis mais elevados de ensino, preservando-lhes condições e oportunidades favorecedoras à apropriação de conhecimentos, há orientações de mudanças na estrutura e funcionamento em nível de sistema de ensino, de unidades escolares e outras que atingem as práticas pedagógicas e requerem investimento na formação de professores.



7. Plenárias de Eixos

EIXO I – Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional

Os pontos mais discutidos referiam-se à destinação de verbas públicas. Os setores empresariais ali presentes (na maioria, confessionais) reivindicam verbas públicas tendo como base a liberdade de escolha do indivíduo e a “natureza” de suas instituições. Porém, a defesa de verbas públicas só para as escolas públicas, já histórica nos embates sobre verbas, ancora-se no conceito do que é público: instituições criadas e mantidas pelo poder público e, portanto, gratuitas para a população – posição essa aprovada na plenária.

Uma das importantes discussões girou em torno da natureza da educação privada e da necessidade de sua regulação pelo Estado: ela é livre iniciativa não sujeita à regulação do Estado ou é concessão e, como tal, sujeita à autorização e fiscalização pelo poder público? Foi aprovado que o setor privado deve compor o Sistema Nacional Articulado e se submeter às definições do sistema para o conjunto das instituições.

Quanto às instâncias de gestão: qual será o papel do Fórum Nacional e do Conselho Nacional? Ao fórum caberia organizar as futuras conferências, acompanhar a tramitação do novo PNE no Congresso Nacional e incidir na implementação das diretrizes e deliberações tomadas nessa e nas demais conferências. Os Conselhos, plurais e autônomos, com outra composição, incluindo a sociedade civil e política, teriam função fiscalizadora, normativa e deliberativa sobre suas esferas.

No item democratização da gestão, além da discussão sobre terceirização da educação por meio de compra de apostilas e assessorias, que deverá ser inibida, discutiu-se a criação de uma lei de responsabilidade educacional que obriga os gestores a cumprir o estabelecido nas Constituições Federal, estaduais, do Distrito Federal e nas Leis Orgânicas dos municípios.



EIXO II – Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação

Além do reforço à concepção da escola privada como integrante do sistema educacional, as discussões recaíram sobre estabelecimento de padrões ou indicadores ou parâmetros de qualidade, questão que também foi discutida na plenária final, tendo sido aprovado o estabelecimento de padrões, já que se referem a dimensões, fatores e condições de qualidade que incluem dimensões extraescolares.

No item gestão democrática, reforçou-se a necessidade da autonomia administrativa, financeira e pedagógica, e aprovou-se a instituição em lei da eleição direta para diretores das escolas federais, estaduais, distritais e municipais da educação básica.

O item avaliação foi, sem dúvida, objeto de muita reflexão, pois os atores envolvidos no processo educacional rejeitam a avaliação de desempenho do/a professor/a por meio de provas, descontextualizada das dimensões extra e intraescolares que afetam seu trabalho e que implicam avaliar os planos do sistema, da instituição educativa, do/a professor/a e do/a aluno/a. Ou seja, propõem uma avaliação sistêmica, processual do conjunto de dimensões que estão envolvidas na ação educativa.

Um consenso produzido na plenária final refere-se a que o termo aluno/a deve ser substituído em todo o texto da resolução da Conae por estudante, pelo fato de a palavra aluno/a remeter, em sua origem, ao sujeito sem luz.



EIXO III – Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar

Na plenária desse eixo, deve-se destacar a participação efetiva do segmento estudantil com propostas muito objetivas e bastante consideradas pelo grupo.

As questões mais debatidas referiram-se ao tempo e espaço escolar: objetiva-se a ampliação do tempo escolar até o tempo integral, mas discutiu-se como será a utilização desse tempo. Ou seja, não se quer mais do mesmo, mas um novo enfoque do processo educativo.

Dada a lei que torna obrigatória a escolarização dos 4 aos 17 anos, uma discussão ocorreu em torno da educação de 0 a 3 anos, tendo sido aprovado que é obrigação do Estado sua oferta, mas deve ser respeitada a opção familiar.

Em relação ao dualismo entre o ensino médio e a educação profissional, esta entendida como formação voltada para o mercado de trabalho, com vistas a superar esse dualismo, propõe-se compreender o ensino médio na concepção de escola unitária e de escola politécnica para garantir a efetivação do ensino médio integrado.

Ainda nesse eixo muito se tratou da educação de jovens e adultos e do acesso ao ensino superior. A ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas de ensino superior, de modo que responda por pelo menos 60% das vagas nesse nível, foi aprovada por grande maioria, assim como foi reafirmada a destinação de recursos públicos exclusivamente para a escola pública.

Debateu-se também a proposta de supressão da realização do Exame Nacional de Certificação de Compe-

tências de Jovens e Adultos (Encceja), discussão que foi levada à plenária final, na qual foi reprovada pelo argumento da importância de reconhecer os saberes dos jovens e adultos.



EIXO IV – Formação e valorização dos profissionais de educação

Nesse eixo, desnecessário dizer, concentraram-se muitos representantes das entidades sindicais dos/as profissionais da educação, especialmente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que congrega os/as professores/as dos sistemas públicos de ensino .

Os debates mais importantes referiram-se à indissociabilidade da valorização e formação. Vista a formação como direito do/a professor/a e dever do Estado, ela necessita de uma política nacional e da construção de um Referencial Curricular Nacional para a formação continuada.



Duas questões destacaram-se, a primeira diz respeito à utilização da modalidade EAD (ensino a distância) para a formação inicial, discussão também levada à plenária final, amplamente rejeitada pelos participantes, que só admitem a modalidade presencial para a formação inicial, admitindo a EAD para formação continuada. A segunda refere-se à proposta de extinção do curso normal para a formação de professores/as das séries iniciais da educação básica, proposta também rejeitada, dadas as condições objetivas de nosso país.



Em relação à valorização dos/as profissionais da educação, as grandes questões referiram-se à não obediência à Lei do Piso por parte de entes da Federação (estados e municípios) e à divergência dos/as educadores/as em relação ao Supremo Tribunal Federal (STF), que desvinculou do piso a instituição de um terço de hora-atividade. A proposta aprovada é o estabelecimento de uma carga horária máxima de 30 horas semanais de trabalho com, no mínimo, um terço de atividades extraclasse e piso de R\$ 1.800,00, atribuindo duas vezes o valor do piso para professores/as com dedicação exclusiva.

EIXO V – Financiamento da educação e controle social

A ausência do setor vinculado ao setor privado da educação fez com que os debates mais acalorados não se relacionassem à destinação das verbas públicas. O momento mais tenso dos debates, o único em que se registrou um conflito de interesses mais direto, foi o que tratou da proposta de criação de um fundo para a educação profissional, seja porque “conflitava” com o Fundeb, na medida em que esse fundo já cobre o ensino de nível médio, seja pela defesa de um ensino unitário nesse nível de ensino, ou até mesmo pela inexistência de uma negociação anterior com os setores organizados da sociedade civil.

No restante, muitos consensos foram construídos: destinação de 7% do PIB para a educação já em 2011 e mais 1% do PIB por ano para alcançar 10% em 2014, e destinação de 50% dos recursos do fundo do pré-sal para a educação.

Na discussão sobre custo aluno-qualidade, houve uma pequena divergência que também foi objeto de destaque na plenária final, na medida em que alguns participantes reivindicavam que esse conceito fosse substituído pelo conceito de investimento aluno-qualidade. Venceu, tanto na plenária de eixo como na final, a construção histórica do conceito custo aluno-qualidade.

Outra decisão importante diz respeito à repartição dos recursos do Fundeb de acordo com o custo real dos estudantes, o que implica o aumento de verbas para a educação infantil.

Digna de destaque ainda foi a defesa do controle da financeirização da educação e da limitação à entrada do capital estrangeiro na educação, o que foi apro-

vado. O mote dessa iniciativa é “a educação não é mercadoria”, *slogan* da camiseta distribuída pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (Contee) – que organiza os/as trabalhadores/as das instituições privadas de ensino –, em sintonia com as deliberações do setor da educação superior, que não aceita sua regulação pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

Dentro da defesa de verbas públicas apenas para a escola pública, discutiu-se a destinação de recursos para creches conveniadas que ofertam sobretudo educação infantil. A proposta adotada é de que se congelem as matrículas nessas instituições até 2014, devendo essa modalidade de parceria ser extinta, com atendimento, a partir de então, pela rede pública. Também em relação às entidades filantrópicas que dão atendimento às pessoas com deficiência, o mesmo cronograma foi aprovado, devendo o Estado assegurar o pleno atendimento.

Porém, em relação ao ProUni, que transfere recursos públicos para instituições privadas, foi considerada política transitória, embora nenhum prazo tenha sido estabelecido para sua extinção.



EIXO VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade

Pela temática do eixo já se poderia imaginar que seria o eixo que mais propostas de emendas receberia. De fato, um caderno foi dedicado ao Eixo VI, e a plenária desse eixo foi a mais demorada. Foram muitos temas: questão étnico-racial, quilombolas, indígenas, educação do campo, ciganos, pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional, cada um com suas “especificidades históricas, políticas, de lutas sociais, ocupando lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais” (Documento-Referência, parágrafo 254). Temas, além desse, muito complexos, uma vez que, dentro de cada “setor” da diversidade, existem divergências.

A afirmação da diversidade, com um eixo específico, encontra respaldo nessa história e responde ao desafio também histórico da luta pela inclusão social, pela afirmação da diversidade na luta pela igualdade. Talvez por isso o número de novos parágrafos, em cada subtema a ser incluído nas resoluções, seja maior do que o de emendas aditivas ou supressivas.

Observou-se, contudo, que cada setor pretende reafirmar suas especificidades (fato decorrente dessa própria história de exclusão), o que pode levar à fragmentação, tendo em vista que cada um quer, por exemplo, um sistema nacional de educação específico para seu setor – um sistema quilombola, um indígena etc. –, especialmente no momento em que se discutem as diretrizes para a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação.

Algumas discussões fizeram-se presentes na plenária deste eixo e foram levadas à plenária final. Vale citar, como exemplo da complexidade do tema, a proposta de “garantir e ampliar a existência de equipe multi-

disciplinar composta por psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e pedagogos para o atendimento em educação especial nas escolas públicas, privadas e regulares”, que obteve mais de 50% dos votos nessa plenária, mas foi destacada na plenária final e, assim, não aprovada.

Do mesmo modo, a proposta de emenda para “desburocratizar o acesso a recursos públicos para organizações comunitárias (Escolas Família Agrícola)”, aprovada na plenária do eixo e polemizada na plenária final, sob o argumento de que esse direcionamento implicaria a destinação de recursos públicos para escolas ou instituições privadas, dividiu a plenária final tendo sido o único ponto em que houve contagem dos votos. Ao final, a proposta foi aprovada.

Já em outros eixos havia sido discutida a formulação da necessidade de não se ter um modelo único de gestão e organização da educação para garantir a diversidade. A valorização das diferenças culturais e políticas foi plenamente aprovada pelo grupo e reafirmada nos demais eixos.

Entretanto, uma pergunta de um/a observador/a deve ser considerada: a existência de um eixo à parte para abordar a diversidade não dificulta o tratamento transversal desses temas nos demais eixos? Não torna mais difícil aos/às delegados/as da diversidade a socialização desse debate com todos os outros participantes interferindo nos chamados temas gerais?



8. Mesas de Interesse

As mesas de interesse foram organizadas por entidades e/ou setores da sociedade civil tendo como obje-

tivo discutir aspectos relacionados à temática da Conae com vistas, sobretudo, à mobilização necessária para transformar as deliberações em políticas. Assim, coube à coordenação da Conae oferecer espaços e infraestrutura para sua realização.

N.º	MESA DE INTERESSE	ENTIDADE PROPONENTE
1	ESCOLA E COMUNIDADE: DIFERENTES FORMAS DE PARTICIPAÇÃO E INTEGRAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE REDE DE SABERES	SECAD/ESCOLA ABERTA/ONU
2	DESNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	CONTEE/UNE
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS	SECAD/CAMPO
4	O POTENCIAL DAS POLÍTICAS TRIBUTÁRIA E EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO COM EQUIDADE	CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO
5	GESTÃO EDUCACIONAL: EQUIDADE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	UNESCO
6	A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	CNTE/CONTEE
7	REGIME DE COLABORAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE CONSOLIDAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL ARTICULADO DE EDUCAÇÃO	CNE/FNCEE/ UNCME
8	ESTRATÉGIAS PARA IMPLANTAÇÃO DO CUSTO ALUNO-QUALIDADE INICIAL (CAQi) COMO INSTRUMENTO DO REGIME DE COLABORAÇÃO	CAMPANHA CNE/UNDIME/ UNCME
9	ORIENTAÇÃO PARA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	ANDIFES/UBES/SESU/CONSED/CNTE/UNE/ CONTEE/PAIS E ALUNOS
10	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AUTONOMIA DOS POVOS INDÍGENAS E GESTÃO TERRITORIALIZADA	SECAD/MEC
11	EDUCAÇÃO POPULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA	RECID/PR
12	IMPACTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS SALÁRIOS DOS TRABALHADORES	SENAI
13	DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	CNEDH/MEC/ SEDH/PR
14	PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	SECAD/MEC SPM

15	PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	SECAD/MEC
16	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEMPOS DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS	SECAD/MEC, SAIC/DEA/MMA UNIVALI/SC, INSTITUTO ECOAR/SP e WWF-BRASIL
17	MOBILIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS PELA EDUCAÇÃO	MEC/SEA
18	CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DOS/AS TRABALHADORES/AS EM EDUCAÇÃO	CONTEE/CNTE
19	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: AVANÇOS, OBSTÁCULOS E DESAFIOS – PERÍODO DE 2003 A 2009	DIVERSIDADE SECAD
20	O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO	CONTAG-CAMPO
21	PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE – ORGANIZAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL	MP-EB/MEC
22	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	SEESP/MEC
23	ESCOLA SEM HOMOFOBIA	ABGLT/REPOLATINA/ECOS/PATHFINDER
24	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	CONANDA/SEDH/SECAD/MEC
25	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS DE DIREITO NA REGULAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	EJA/SECAD
26	O PROJETO DE REFORMA UNIVERSITÁRIA DA UNE E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2011-2020	UNE
27	IMPACTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO DESEMPENHO DOS TRABALHADORES	CNI/SENAI
28	A PERTINÊNCIA SOCIAL DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS	ABRUEM – UNICAMP/ UNISO
29	PROGRAMA SABER SAÚDE	Convenção-quadro para o controle do tabaco – CONICQ
30	A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	ANDIFES
31	MOBILIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS PELA EDUCAÇÃO	MEC/SEA



9. Plenária Final

(Pronunciamento do Senhor Presidente da República do Brasil - Luiz Inácio Lula da Silva)

Durante a plenária final houve a participação do presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, cujo pronunciamento transcreve-se a seguir:

“Meu querido companheiro Fernando Haddad, ministro da Educação, meu querido companheiro Paulo Vannuchi, ministro chefe da Secretaria de Direitos Humanos, meu querido companheiro Eloi Araújo, ministro chefe da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial. É importante vocês saberem que ontem eu transformei todas as Secretarias em Ministérios. O da Mulher, o dos Direitos Humanos, o da Igualdade Racial. Querida companheira Fátima Cleide, presidente da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado. Meu querido companheiro Francisco Chagas, coordenador geral da Comissão Organizadora da Conferência Nacional. Meu caro companheiro Augusto Chagas, presidente da União Nacional dos Estudantes. Meu caro Ian Ivanovick, presidente da Ubes, parece mais um jogador da Checoslováquia do que presidente da Ubes. Meus queridos companheiros. Companheiro Carlos Abicalil, nosso deputado federal, membro da Comissão da Educação e Cultura da Câmara. Meu querido Valverde que está aqui do lado, pressionado aí. Meu querido Zezéu Ribeiro. Meus companheiros do Pará, companheiros professores, alunos, funcionários, companheiros e companheiras.

Eu tenho... Hoje eu vou ler o meu discurso. Hoje eu vou ler, porque eu estou sendo multado todo dia e daqui a pouco eu vou ter que trabalhar o resto da vida para pagar multa. Então eu vou me conter aqui. Depois eu vou fazer um (improvisozinho) rápido para falar umas coisas para vocês.

O nosso querido companheiro educador Paulo Freire afirmou... O que ele afirmou? A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que o ato de ler o mundo implica a relação que nós temos com esse mundo. Relembro aqui as palavras do grande mestre ditas há quase 30 anos em um Congresso Nacional em São Paulo porque, em primeiro lugar, precisamos ler e entender as transformações ocorridas no Brasil nos últimos anos. Todos vocês têm desempenhando papel fundamental na construção de um país que precisa cada vez mais da educação para consolidar o extraordinário processo de desenvolvimento por que passa o nosso país. E a partir desse entendimento, e também da compreensão de que todos os brasileiros devem ter acesso à educação de qualidade, que realizamos essa Conferência Nacional de Educação.

Pais, estudantes, gestores profissionais da educação e representantes da sociedade civil que atuam no setor estão reunidos aqui desde domingo para discutirem o rumo da educação nacional em um espaço democrático da maior importância. O debate que começou nessa semana tem uma história. Como vocês sabem, mas sempre é preciso destacar, ao longo do ano passado foram realizadas 1.421 conferências municipais, 470 intermunicipais, e 27 estaduais. Portanto, participaram dessas conferências o equivalente a 401 mil pessoas para chegar aonde nós estamos agora.

É com imensa alegria que vejo todos os segmentos, de todos os níveis, comprometidos com o debate sobre a educação, sobre a criação de um sistema nacional articulado com a educação, e com o novo Plano Nacional de Educação. Desde o início do primeiro mandato temos ampliado e aprofundado as formas de interlocução com a sociedade civil organizada. E temos feito isso por meio de conferências como esta, e pelo fortalecimento de Conselhos Nacionais, de mesa de negociação e diálogo, de ouvidorias e de consultas e audiências públicas, entre outras formas.

Tanto é assim que já realizamos 65 Conferências Nacionais sobre diversos temas. É a sexagésima sexta, e temos pelo menos outras cinco previstas para este primeiro semestre ainda.

E aqui um dado importante. Não fomos nós que começamos as conferências. É importante observar que desde 1941 o Brasil já realizou 106 conferências. Um fato importante é que em oito anos nós fizemos... Nós fizemos em oito anos mais conferência que todos os governos desses últimos 60 anos juntos. Ou seja, em oito anos nós fizemos 65. Criamos 18 Conselhos, dentre eles o da Transparência Pública e Combate à Corrupção e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e reformulamos outros 7. Temos hoje em funcionamento no Brasil 61 Conselhos Nacionais com participação social. Isso tudo porque, para nós, a democracia deve sempre ser ampliada e aprofundada tornando-se cada vez mais participativa. E aqui é importante lembrar que alguns dos nossos opositores acham que democracia é um pacto de silêncio. E para nós a democracia é um ato de múltiplas manifestações da sociedade brasileira.

Democracia inclui necessariamente a participação efetiva dos cidadãos e cidadãs nas decisões que transformam o cotidiano das sociedades. Além da efetiva participação democrática temos muito o que comemorar em termos de realizações na área da educação. Ouso dizer que pusemos em marcha uma verdadeira revolução na educação brasileira. Vários são os números que comprovam o salto que demos na direção da universalização da equidade e da garantia da qualidade da educação. Quero chamar atenção para dois pontos, na verdade para a aprovação de duas emendas constitucionais da maior relevância para a educação brasileira. Uma delas é a Emenda nº 56 de 2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação, o Fundeb. O Fundeb financia todas as etapas da educação básica e ao mesmo tempo impõe à união, a responsabilidade da complementação naquelas regiões em que o financiamento por aluno é menor que a média nacional. Os recursos da contribuição social, do salário-educação, antes destinados apenas ao ensino fundamental, passaram a financiar da creche ao ensino médio no nosso país. O Fundeb recompôs o conceito de educação básica superando a fragmentação anterior, que limitava ações estruturais

articuladas. No ano passado o Fundeb beneficiou 45 milhões e 300 mil alunos em todo o país, e a complementação por parte do governo federal ultrapassou os 5 bilhões de reais.

Outra grande conquista constitucional foi a aprovação, no ano passado, da Emenda nº 59. Ela pôs fim à Desvinculação de Receitas da União, a DRU – são os recursos federais destinados à educação. Com o fim da DRU, o Ministério da Educação passará a contar com cerca de 9 bilhões de reais a mais por ano para investir principalmente no ensino obrigatório.

Mas é bom lembrar que todas essas ações para qualificação da educação só crescem e frutificam se houver à frente delas aquele profissional bem preparado que costuma ser lembrado apenas no dia 15 de outubro. O casamento entre educação de qualidade e valorização do professor tem que ser indissolúvel. O divórcio entre eles resulta no sucateamento das nossas escolas e universidades, como lamentavelmente cansamos de ver num passado muito recente no nosso país. Por essa razão ampliamos o curso de licenciatura na rede pública federal com o REUNI e os institutos federais, criamos a Universidade Aberta do Brasil, o Programa de Consolidação das Licenciaturas, a Bolsa e de Iniciação à Docência. Instituímos um piso profissional para todos, com que lamentavelmente ainda alguns estados não concordam e por isso é importante ter a mesa de negociação para convencer, e eu me disponho, Fernando Haddad, a conversar com os governadores se Vossa Excelência assim desejar.

Sem dúvida já avançamos muito na educação infantil, no ensino fundamental e médio, na educação profissional e tecnológica, na educação dos jovens e adultos, no ensino superior e na pós-graduação, mas sabemos que ainda há muito a ser feito. Daí a enorme responsabilidade de cada um de vocês nesta Conferência, meus companheiros e companheiras.

Eu vou só introduzir uma coisa aqui curta para dizer para vocês o seguinte: primeiro, esta será a minha última Conferência com os educadores, educadoras

deste país no meu mandato. Esta é a última. Portanto eu queria aproveitar para agradecer e dizer para vocês que o nosso ministro da Educação é uma dívida de Deus da educação, porque talvez tenhamos educadores muito mais preparados que o Fernando Haddad para ser ministro. Mas uma coisa importante é que não basta o conhecimento acadêmico para ser um bom ministro da Educação. É preciso que, além do conhecimento acadêmico, essa pessoa tenha sensibilidade para conhecer a realidade deste país e para, sobretudo, ter sensibilidade para ouvir, porque Deus nos fez com duas orelhas e uma boca só, portanto a gente tem que ouvir mais do que falar, o que não é o meu caso, que falo demais.

Então quero agradecer ao Fernando Haddad, porque eu acho que combinou duas coisas importantes em sua gestão. Um homem que não era um educador daqueles tradicionais, a cabeça muito aberta e muito arejada, um homem que não tinha a mania de saber tudo, porque não tem desgraça pior do que você conversar com uma pessoa que pensa que já sabe tudo. Não tem uma coisa pior. Ele humildemente ouve, e por ouvir é que nós criamos o ProUni, por ouvir é que nós criamos o REUNI, por ouvir é que nós criamos o Fundeb, por ouvir é que nós fizemos essa pequena revolução que se iniciou na educação brasileira, e isso se deve ao mérito e à compreensão desse companheiro, da equipe dele, porque um técnico não ganha jogo, é preciso que tenha bom jogador do seu lado e da torcida organizada, que são os educadores deste país, que vão à luta, que brigam, que exigem, que fazem greve, que negociam, mas que, muitas vezes, não são valorizados, porque o que eu não me conformo é alguém achar que um piso de R\$ 1.020,00 é alto para uma professora que toma conta dos nossos filhos dentro da sala de aula.

Eu acho que nós estamos num processo de construção de cidadania, porque não é possível a gente depositar a confiança da gente num professor ou em uma professora para tomar conta dos nossos filhos sabendo que essa professora no final do mês não vai levar pra casa sequer o suficiente para cuidar da sua pró-

pria família. Acabou o tempo em que as professoras poderiam ser apreciadas pelos nossos compositores que falavam da linda normalista, que falavam da professorinha. Hoje esse sonho acabou, porque as professoras e os professores ao longo desses últimos 30 anos tiveram a profissão judiada, sucateada e muitas vezes, muitas vezes, maltratada. Eu sei disso porque estou presidente agora, mas participei de muitas atividades com os professores neste país afora e eu sei o que é uma professora entrar na sala de aula não apenas preocupada em ensinar, mas preocupada com a comida da criança, preocupada com o piolho da criança, preocupada com tantas outras coisas que a criança tem dentro de casa e somente uma professora é capaz de saber conversar com os alunos. Por isso a remuneração faz parte da qualidade da educação, não são separadas as duas coisas.

Outra coisa importante que eu queria dizer para vocês, eu sei que nós temos muito para fazer, mas muito me orgulha saber que – eu penso que na história do Brasil eu e o José Alencar somos os únicos casos de presidente e vice-presidente que não temos diploma universitário –, ao deixar o meu mandato, eu serei o presidente que mais fez universidade neste país, que mais fez escola técnica neste país e que mais investiu na educação deste país. E não falo isso com orgulho de quem fez, falo isso com tristeza por aqueles que antes de mim não fizeram, pedindo a Deus que aqueles que vierem depois de mim me coloquem no chinelo e façam dez vezes mais do que eu fiz, para que a gente resolva o problema do atraso educacional do nosso país.

Foi por isso que, quando nós descobrimos o pré-sal e mandamos ao Congresso a lei para regulamentar o novo marco do pré-sal, uma condição básica, exigência minha, foi criar um fundo. Esse fundo, para o povo brasileiro, terá como premissa básica a gente investir na educação brasileira, investir em ciência e tecnologia, para que a gente possa de uma vez por todas determinar que este país será a quinta economia do mundo daqui a pouco, não apenas exportando minério de ferro, exportando suco de laranja ou ex-

portando soja, nós queremos exportar tudo isso, mas este país será muito mais rico quando a gente estiver exportando *chips*, exportando *softwares*, exportando inteligência e criatividade do povo brasileiro na produção de serviços, eu diria, muito mais qualificados.

E por último, meus companheiros e companheiras, eu queria dizer para vocês que ao terminar o meu mandato vai quebrar a cara quem pensar que eu vou ser um ex-presidente, porque vocês vão me ver andando por este país, porque a minha luta não era apenas para a gente ganhar a Presidência, a Presidência era um degrau dessa luta. Nós precisamos construir muito mais coisas neste país. Mas eu queria pedir um favor para vocês. Quando a gente está nadando, quando a gente entra na água e a gente começa a nadar, quando a gente começa a cansar, a gente, ao invés de ir até o final, tenta voltar apavorado, muitas vezes sem se dar conta de que a volta é mais difícil do que a ida. E nós estamos no meio do rio. E nós não temos o direito de morreremos afogados. Nós temos que seguir, porque nós chegamos até aqui por conta de vocês. Não pensem que a gente chegou até aqui apenas por nossa vontade, é porque a cobrança de vocês, as conferências de vocês, as greves de vocês, as conversas de vocês é que fizeram a gente entender que governo bom não é aquele governo que governa dissociado do povo. O governo bom é aquele que tem capacidade de colocar em prática, como política pública, aquilo que ele ouve em cada rua, em cada escola, em cada fábrica, em cada banco. Por isso, meus companheiros e minhas companheiras, eu quero terminar dizendo, a todos vocês, muito obrigado pelo que vocês fizeram comigo nesses anos todos. Muito obrigado. Eu sou agradecido...

Eu sou, meus companheiros e companheiras, agradecido. Eu agradeço pelas críticas que em alguns momentos vocês fizeram ao nosso governo, eu agradeço pelas críticas naquela fatídica crise de 2005 – eu sei que muitas vezes muitos de vocês quase perderam a esperança: “Será que vai dar certo? Será que vai ser um fracasso?”. Mas eu tinha a clareza de uma coisa, e isso eu quero dizer para vocês. Eu tinha clareza, pri-

meiro, de onde eu vim. Eu tinha, e tenho muito mais clareza, para onde eu vou. Eu tenho clareza de qual é o meu mundo. Eu tenho clareza de quem são os meus “amigos, amigos” e quem são os amigos eventuais, ou quem são os amigos do poder. Eu tenho clareza de tudo. Tenho clareza, ciência. E eu tenho clareza de que, ao regressar ao meu mundo normal, eu só vou ficar feliz porque eu tenho certeza de que, onde eu encontrar vocês, eu posso olhar na cara de vocês e chamar vocês de companheiros e companheiras, e vocês me chamarem de companheiros e companheiras. De reconhecer que nós estamos apenas no começo de uma caminhada. Apenas no começo de uma caminhada. Falta muito. Já fizemos muito, mas falta muito.

Então eu quero dizer para vocês: um presidente da República que tem o carinho que vocês me deram nesses oito anos não tinha o direito de errar. E o que me movia a não errar era a certeza de que Deus não dá duas oportunidades para quem não quer aproveitar as oportunidades. Eu dizia sempre na minha cabeça: “Se eu errar, se eu não fizer as coisas certas, nunca mais um trabalhador vai poder chegar à Presidência da República”. Eu tinha isso certo na minha cabeça. Eu conheço outras experiências, então eu trabalhava o seguinte: às vezes tinha companheiro que queria radicalizar; eu falava: “Companheiro, não radicalize. Não radicalize porque a gente tem que construir sempre o caminho do meio”. Entre a certeza absoluta que eu tenho e a que o outro tem, nós temos que construir um caminho em que todos se sintam confortáveis. Eu lembro quando eu fui ao Congresso da GLBT. Eu fui ao Congresso embora o pessoal não quisesse que eu fosse. Era eu que tinha convocado a Conferência. “Ah Lula, você vai àquele Congresso? Mas o que os homossexuais vão fazer com você? O que as lésbicas vão fazer com você?”, o que não sei das quantas... E eu cheguei lá para poder provar que só tem um jeito de a gente enfrentar o preconceito, de a gente vencê-lo, é a gente não ter medo do preconceito e a gente enfrentá-lo. Enfrentá-lo com armas, sabe, que a gente puder enfrentar. Porque o preconceito é a maior doença. Ninguém pergunta a um homossexual, a uma lésbica, a qualquer pessoa se ela, ao pagar imposto de

renda, o que ela é. Ninguém, na hora de votar, diz que não quer o voto. Portanto, eles têm que ser tratados como 100% cidadãos e cidadãs brasileiros.

Aos educadores brasileiros, eu sou grato, porque eu sou de escola pública, eu tenho uma lição de vida que vocês me deram. É que, quando nós criamos as Olimpíadas da Matemática, nós não criamos, ela já existia, eu não sei se a Sueli Edrúque está por aqui, mas existia a Olimpíada da Matemática que atendia 274 mil crianças no Brasil. Quando nós propusemos criar a olimpíada na escola pública, disseram para mim e para o Fernando Haddad: “Não vai dar certo. Não vai dar certo porque os alunos da escola pública não vão querer participar, não vão ser estimulados”. Pois bem, nós fizemos a olimpíada. Sabe quantas crianças se inscreveram o ano passado e participaram? 19 milhões e 300 mil crianças e adolescentes. É a maior olimpíada do mundo. E a gente só tinha 274 mil. E hoje quem dá aula de matemática sabe que as crianças estão com a vontade maluca de participar, e nós vamos terça-feira para o Rio de Janeiro, ou segunda-feira, quando vai ser a entrega da medalha para os 300 alunos que ganharam medalha de ouro. Essa é uma coisa extraordinária.

E por fim, companheiros e companheiras, por fim, o ProUni – o ProUni é criação desse companheiro. Não sei quem entregou o projeto para ele. A mim me cheira coisa de mulher. Mas, de qualquer forma, em relação ao ProUni, houve algumas pessoas que tiveram resistência, mas vocês não sabem a alegria que eu tenho de viajar por este país e encontrar meninos e meninas com o papelzinho escrito: “Lula, graças ao ProUni eu virei jornalista, eu virei engenheiro, eu virei professor”. Ou seja, não pode ter orgulho maior. Então eu ainda tenho nove meses de trabalho, pode ficar certo que nós vamos nos encontrar pelo país afora, eu vou trabalhar que nem um desgraçado, porque eu digo sempre o seguinte: “Quem quiser me vencer vai trabalhar mais do que eu, vai ter que fazer mais do que nós fizemos, e eu tenho certeza que muita gente não vai conseguir”.

Que Deus abençoe vocês nesta Conferência e que Deus permita que vocês retornem para casa com muita tranquilidade. Nós vamos continuar trabalhando. Um grande beijo, um grande abraço e boa sorte.

Deixa eu dizer uma coisa. Gente, vocês... Não, é porque nós vamos parar para vocês irem almoçar, porque o projeto Fome Zero exige que os professores comam. Mas eu vou contar uma coisa para vocês. Contar duas histórias para vocês aqui. Eu não sei como vocês estão acompanhando o noticiário da imprensa sobre a Conferência. Eu queria contar duas histórias. Fernando Haddad, você sabe que o Charles Chaplin, uma vez, houve um concurso para saber quem era o melhor imitador do Charles Chaplin, e ele foi. Ele se disfarçou e foi ao concurso. Você acredita que ele tirou terceiro lugar? Consideraram ele a terceira pessoa. E eu estava contando isso porque ontem eu contei uma história que eu vou contar para vocês. Certamente se vocês tiverem uma briga entre vocês, metendo cadeirada para tudo quanto é lado, vocês vão ocupar um grande espaço no meio de comunicação. Se for tudo em ordem, a chance é pequena, porque isso aqui é a maior Conferência de Educação já feita neste país. Então ontem eu contei uma história que eu não contei para os professores. Uma vez eu fui a Ipiúna; cheguei a Ipiúna e entrei na padaria para comprar pão e fui ao caixa pagar a conta. Aí, quando eu estou no caixa pagando a conta, o caixa fala assim: “Você parece o Lula”. E eu gostei, porque, em 1979, você ficar conhecido era chique. Eu falei: “Eu sou o Lula”. Aí um cara atrás de mim falou o seguinte: “Ele não é o Lula não. Eu conheço o Lula. O Lula é moreno e é mais alto”. E o cara teimando comigo que eu não era o Lula. Aí eu peguei a minha carteira de identidade e mostrei para o cidadão, mostrei meu dedo. “Aí, olha, o dedinho.” E mostrei minha carteira de identidade. E ele falou pra mim: “É, mas não parece”. Ou seja, isso aqui pode ser que alguém venha cobrir com boa vontade e divulgue o que vocês estão decidindo. Pode vir alguém e falar: “Isso aqui é uma belíssima Conferência”, mas não parece, e escrever coisas que parecem de outra Conferência.

Agora é o seguinte, não se preocupem, trabalhem,

porque nós temos alguém superior a tudo isso que é a compreensão do povo brasileiro. O povo está mais esperto. O povo está mais sabido. O povo está mais... Então não se preocupem com isso. Trabalhem. Trabalhem, aprovelem o que vocês puderem aprovar de melhor, porque alguém vai continuar dando sequência ao que vocês fizeram.”

Considerações

O dia 1º de abril foi reservado para a plenária final – tempo de deliberação sobre as resoluções da Conae 2010. Apesar do atraso no início dos trabalhos, decorrente do esquema de segurança montado pela Presidência da República, devido à saudação aos participantes feita pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva na manhã desse dia, as atividades decorreram em clima de muito respeito e solidariedade, não tendo sido registrado nenhum incidente.

Os destaques, já apontados no relato das plenárias dos eixos, foram debatidos e as diretrizes, aprovadas, reafirmando-se a vontade da maioria dos participantes. Ressalte-se que o tema das verbas públicas só para escolas públicas foi reafirmado em vários momentos, o que demonstra que a maioria dos participantes tem origem nos movimentos sociais ou nos segmentos das instituições educacionais. A ausência do setor empresarial mais uma vez fez-se notar, o que leva a concluir que preferiram travar a disputa no Congresso Nacional, instância que votará o Plano Nacional da Educação para o período 2011-2020.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi ovacionado pelo plenário. A mesa, composta de vários ministros de Estado, além do ministro da Educação, Fernando Haddad, e do coordenador geral da Conae, professor Francisco das Chagas, reproduziu em muitos aspectos as falas da abertura, destacando os avanços da participação social na elaboração de políticas de Estado e saudando a realização da Conae como momento histórico da educação brasileira por ser a primeira conferência de Estado envolvendo a sociedade civil e a política.

A fala do presidente, além de fazer um balanço da participação social na elaboração de políticas públicas em seu governo, com a realização de conferências nacionais sobre os mais diferentes aspectos importantes para a sociedade, seguindo a tradição da área da saúde, destacou o compromisso do governo com a educação, momento em que fez um balanço dos avanços, seja na questão de financiamento para toda a educação básica, com o estabelecimento do Fundeb, na retomada da prioridade da educação tecnológica com a ampliação e construção de novos centros de educação tecnológica e ampliação das instituições e das vagas no ensino superior, seja em relação à melhora das condições de trabalho dos/as profissionais da educação, com o estabelecimento do piso salarial. Informou aos/às participantes o fato de a educação constituir uma das prioridades do Programa de Aceleração do Crescimento em sua segunda etapa – PAC 2, conquista não apenas da educação, mas de toda a sociedade, que entendeu que não há crescimento sustentável sem investimento em educação, ciência e tecnologia. Aplaudido de pé por todos os presentes, o presidente só deixou o plenário às 13 horas.

As tarefas e as lutas pós-Conae apenas começaram: trata-se, agora, de transformar as diretrizes em Plano Nacional, divulgá-lo, sensibilizar a sociedade e mobilizá-la para que ele se torne instrumento nacional para o avanço da educação brasileira.



10. Moções

Moções aprovadas na plenária final

MOÇÃO: DEFESA DA PARIDADE

Nos últimos anos tem-se intensificado no país a luta por eleições diretas paritárias para reitores e diretores de instituições de ensino superior (IES), bem como pela formação de conselhos com composição paritária pelos três segmentos da universidade (professores, estudantes e técnicos administrativos).

No processo de aprofundamento das mudanças que vêm sendo feitas no ensino superior brasileiro, é fundamental garantir o fortalecimento da democracia nas universidades, reconhecendo e efetivando o papel dos estudantes e dos servidores técnico-administrativos, ao lado dos professores, nas dinâmicas de gestão e de decisões das universidades públicas e privadas no Brasil.

Portanto, para garantir que as IES estejam inseridas no projeto de educação e de democracia defendido pelo conjunto do movimento educacional e por todos os segmentos construtores desta Conae, faz-se fundamental defender a paridade nas eleições de gestores (reitores e diretores) e na composição dos conselhos das IES em território nacional.

MOÇÃO: APOIO À INCLUSÃO DO DECRETO N.º 7.083 DE 27 DE JANEIRO DE 2010 AOS ANAIS DA CONAE

Em vários países a escola em tempo integral é política já consolidada e com resultados amplamente satisfatórios. No Brasil, esse processo vem sendo implementado, a partir do Fundeb e do PNE, com a ampliação dos tempos, oportunidades e espaços edu-

cacionais na perspectiva de contribuir para a melhoria da aprendizagem.

Após a garantia da obrigatoriedade e da universalização da matrícula de 4 a 17 anos, o Brasil tem mais um desafio: o da qualidade da educação para todos/as os/as brasileiros/as. A educação integral é, sem dúvida, um grande passo nessa direção.

Foi com essa compreensão que o presidente da República assinou o Decreto nº 7.083, em 27 de janeiro de 2010, instituindo o Programa Mais Educação para oferta de educação básica em tempo integral.

Considerando que a assinatura do Decreto deu-se após a conclusão das conferências municipais e estaduais, o que impossibilitou sua inclusão nos conteúdos e emendas propostos, nós, delegados e delegadas da I Conferência Nacional de Educação – Conae, manifestamos nosso apoio à inclusão do texto do Decreto nº 7.083 nos anais da Conferência, de modo a reafirmar a relevância desse documento legal na construção de novos patamares de educação.

MOÇÃO: AVALIAÇÃO DO PNE

Considerando a temática geral da Conae e o encerramento do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2010, as entidades abaixo propõem que o Ministério da Educação (MEC) efetive e publique uma ampla avaliação do atual PNE, visando subsidiar o processo de construção do novo PNE, período 2011-2020.

MOÇÃO: APOIO ÀS POLÍTICAS E AÇÕES VOLTADAS À IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SISTEMA NACIONAL ARTICULADO DE EDUCAÇÃO

Considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos;

Considerando a Constituição Federal do Brasil;

Considerando o documento “Iniciativa 24”, de 2009, que reafirma o compromisso da Declaração de Salamanca, de 1994;

Considerando o Decreto Legislativo nº 186/2008, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Decreto Executivo nº 6.949/2009;

Considerando a necessidade de construir políticas e estratégias nacionais para a efetivação do Sistema Nacional Articulado de Educação, os/as delegados/as da Conferência Nacional de Educação, reunidos em Brasília de 28 de março a 1º de abril de 2010, exigem uma política pública articulada entre União, estados e municípios, para garantir a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio do aprofundamento e ampliação das ações de:

- formação continuada de profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva;
- acessibilidade arquitetônica, de comunicação e informação, nos recursos pedagógicos e metodológicos, atitudinal, entre outros;
- acessibilidade no Sistema Nacional de Avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino;
- disponibilização de profissionais, recursos e serviços de apoio para efetivação do Atendimento Educacional Especializado, complementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/su-

perdotação, de forma articulada com a sala de aula comum.

Tendo em vista as ações acima relacionadas, garantiremos a igualdade de condições para toda a população.

Esta moção será encaminhada para:

- Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Educação;
- Conselho Nacional de Educação;
- Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e Prefeituras Municipais.

MOÇÃO: PROJETO DE COTAS

A mais promissora alternativa, construída por setores da sociedade civil e da sociedade política, é a proposta que determina a reserva de vagas nas IES por turno e por curso, para o mínimo de cinquenta por cento de alunos egressos das escolas públicas, respeitando-se a proporção de negros e indígenas em cada ente federado, de acordo com os dados do IBGE.

Essa proposta foi referendada pela Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) e aprovada pela Câmara dos Deputados do Brasil em 20 de novembro de 2008.

Para garantir a efetiva implementação dessa política pública no território nacional e reconhecendo o novo papel afirmativo do Brasil no conjunto das nações, a Conferência Nacional de Educação apoia a solicitação de negociação junto à Presidência da República Federativa do Brasil para efetivação do acordo firmado entre o governo federal, representado pelo MEC e pela Seppir, aos movimentos sociais de educação, representados pela UNE, MSU, Educafro e Ubes, e às Ifes, representadas pela Andifes, que estabelece a reserva de vagas, nos termos já referenciados até 2012, de forma negociada, madura e com base no diálogo

entre as universidades, o governo e movimentos sociais de educação.

MOÇÃO: IMEDIATA IMPLANTAÇÃO DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONTRA A AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE À LEI N.º 11.738/2008

Os/As delegados/as presentes à 1ª Conferência Nacional de Educação (Conae) requerem dos governantes e prefeitos de todo o país a imediata implantação da Lei nº 11.738/2008, que regulamentou o piso nacional do magistério vinculado à carreira profissional.

Mais que uma luta corporativa, o piso do magistério representa uma política pública voltada à qualidade da educação e à necessária valorização de seus profissionais.

Por essa razão, o plenário da Conae repudia a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167, impetrada pelos governantes do Rio Grande do Sul, Yeda Crusius; de Santa Catarina, Luiz Henrique da Silveira; do Paraná, Roberto Requião; de Mato Grosso do Sul, André Puccinelli; e do Ceará, Cid Gomes; com o apoio de José Serra (SP), Aécio Neves (MG), Marcelo Miranda (TO), José Anchieta (RR) e José Roberto Arruda (DF).

Diante da postergação da maioria dos gestores públicos em implantar, integralmente, a Lei do Piso, requeremos, ainda, ao Supremo Tribunal Federal, o imediato julgamento do mérito da ADI nº 4.167. E que o mesmo, para o bem da educação pública brasileira, considere improcedente todos os pedidos da referida ADI, que visam tornar a Lei nº 11.738/2008 inócua.

MOÇÃO: ÀS/AOS EDUCADORES/AS DE PERNAMBUCO

Esta Conae representa um espaço de construção coletiva de muitos brasileiros e brasileiras em busca da afirmação dos direitos à educação para todos e todas.

Foi organizada de forma democrática e participativa, contemplando vários segmentos da sociedade e todos os representantes da comunidade escolar – pais, mães, estudantes e trabalhadores/as em educação.

Os eixos estruturadores do conteúdo do debate visam contemplar todas as referências de constituição do Sistema Nacional Articulado de Educação, tema central desta Conferência.

A valorização dos/as profissionais da educação, materializada em políticas de formação, piso salarial e carreira, é um dos temas desta conferência que mais mobilizam e desafiam seus participantes.

Por isso, nós delegados e delegadas desta Conae, queremos externar nossa solidariedade ao inconformismo dos educadores e educadoras de Pernambuco pela aprovação do projeto de lei, em seu estado, que desfigura o plano de cargos e carreiras como instrumento de valorização profissional, às vésperas da Conferência Nacional. O achatamento produzido pelo plano, vigente desde 1998, foi tão grande, que, de janeiro a maio, professores/as com nível médio e licenciatura plena terão salários iguais e, a partir de junho, a diferença em relação aos/às licenciados será de apenas R\$ 10,00 (dez reais). Destaque-se que em Pernambuco, desde 1989, há grande estímulo à formação, que elevou para quase 100% os/as professores/as licenciados/as na rede estadual. O plano de carreira hoje, com as alterações feitas pelo Poder Executivo, de forma unilateral, não valoriza a formação, em que pese a luta do sindicato e dos/as trabalhadores /as em educação de Pernambuco, a quem apresentamos toda a nossa solidariedade.

Quem pisa no piso maltrata a educação.

MOÇÃO: PISO SALARIAL/REAJUSTE SALARIAL NA LDO

O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), mais do que uma bandeira, é uma necessidade de todos/as os/as trabalhadores/as em educação do país. Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os/as profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea “e” do inciso II do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA decretou e sancionou a seguinte Lei:

Art. 1º – Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

§ 2º – Por profissionais do magistério público da educação básica entende-se aqueles que aqueles que desempenham a atividade de docência ou os 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.

§ 5º – As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005.

Art. 3º – O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União,

Estados, Distrito Federal e Municípios, será feita de forma progressiva e proporcional, observando o seguinte:

Nós delegados/as, observadores/as, Confederações, Associações, Centrais Sindicais, entidades estudantis, presentes na Conferência Nacional de Educação (Conae), vimos pedir através de Moção de Apoio a aplicação da Lei do Piso Salarial, bem como a criação de Lei Complementar que propõe a observância de reajuste salarial na Lei de Diretrizes do Orçamento dos estados e municípios, sob pena de sanções, e apresentamos Moção de Repúdio à não aplicação da Lei do Piso e de respeito à data-base dos profissionais de educação.

MOÇÃO: INCLUSÃO DE TRÊS PARÁGRAFOS NO EIXO VI

Apresentamos esta moção, solicitando a inclusão de três parágrafos no Eixo VI, visto que as redações aprovadas pelas Conferências realizadas nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná e Ceará, relacionadas à educação de surdos, foram parcialmente contempladas. Devido à especificidades da educação de surdos, cujo reconhecimento é reivindicado pelos movimentos políticos, articulados pelas comunidades surdas brasileiras, entendemos como fundamental a inclusão dos parágrafos a seguir para a efetiva consolidação das propostas de educação bilíngue em nosso país.

Garantir a continuidade das escolas de surdos, desde a educação infantil até as séries finais da educação básica, assegurando sua regularidade no sistema de ensino, com projeto pedagógico estabelecido. Nos casos onde em que a população de surdos não comportar a existência de escolas de surdos, garantir o atendimento dos alunos em classes de surdos, estabelecidas em escolas regulares de referência, ou ainda, nos casos em que isso não for possível, estimular espaços de compartilhamento da língua de sinais e demais aspectos culturais como condição do desenvolvimento

linguístico, cognitivo, emocional, social, cultural e de construção de identidade.

Garantir que os professores surdos e ouvintes que atuam nas escolas de surdos, bem como nas classes de surdos, tenham formação específica e continuada sobre a história, aspectos linguísticos, culturais e de identidade das comunidades surdas do Brasil e do mundo.

Garantir o ingresso de surdo-cegos e surdos com outras deficiências associadas, nas escolas de surdos, bem como nas classes de surdos, pautado na perspectiva da educação inclusiva, assegurando o direito à educação em língua de sinais como primeira língua, bem como a presença de professor-assistente, de instrutor mediador e de guia intérprete, de acordo com a necessidade do aluno.

MOÇÃO: POVOS E MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO PELA EFETIVIDADE DAS AÇÕES E PROGRAMAS EDUCATIVOS E PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO

Nós educadores/as estaduais, membros do Movimento em Defesa da Educação, sindicatos, representações de pais/mães, das UES, gestores/as, do campo e da cidade, presentes na Conae, Conferência Nacional de Educação, realizada no Centro de Convenções Ulysses Guimarães/Distrito Federal, no período de 28/3 a 1º/4, vimos nos posicionar em defesa das ações e programas educativos que atendam povos do campo e da floresta, no sentido de fazer valer os direitos humanos, como prevê a LDB e a própria Constituição brasileira, reconhecendo-os como cidadãos e cidadãs, na luta histórica por políticas estruturadoras e pela construção de uma cultura de direitos.

Conclamamos o Estado e a sociedade a reconhecer as diferentes identidades culturais, a relevância da ocupação econômica desempenhada por esta, seu le-

gado histórico para o exercício da democracia, a conquista da soberania alimentar e a defesa ambiental do Brasil, marcos de um País Nação, e compreender que a educação é um direito humano, cuja negação, hoje materializada em graves situações para esses sujeitos, se constitui em infração do Estado junto ao povo brasileiro de quem emana, segundo a Constituição Federal do Brasil, todo poder.

Vimos repudiar as ações de criminalização dos movimentos sociais do campo em suas lutas reivindicatórias em defesa da vida, do alimento, da afirmação identitária e de sua inserção no mundo do trabalho, situando a educação como instrumento de fortalecimento da cidadania e impulso necessário ao desenvolvimento local.

Compreendendo a importância de alguns programas na trajetória de construção das políticas públicas educacionais e a presença dos movimentos sociais do campo, na concepção e IMPLEMENTAÇÃO de importantes referências neste tema, como o **PRONEA (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA)** e o Programa ProJovem Campo – **SABERES DA TERRA**. Reafirma a urgência de que os mesmos possam ser efetivos. Para isso, faz-se urgente:

- o reconhecimento, pelo Estado, do papel pedagógico, social, político, cultural dos movimentos sociais do campo, e da **necessidade de que o Estado cesse o processo de perseguição a estes SUJEITOS COLETIVOS, hoje concretizado na proibição de estabelecimentos de convênios para escolarização dos sujeitos do campo (PRONERA)**, e na negação à assistência técnica (que expulsa jovens e adultos do campo) junto ao Incra, instância do Estado que responde por essas pastas e, ainda, quando aprovada pelo Incra, sua negação pelo Supremo.
- fazer as devidas adequações de financiamento e gestão ao SABERES DA TERRA, para que possa atender às necessidades DOS JOVENS E ADULTOS DO

CAMPO E DE SUAS COMUNIDADES, possibilitando uma contribuição às políticas estruturadoras de educação do campo, com aporte que favoreça as condições para o desenvolvimento local, na perspectiva das culturas e identidades camponesas.

Essas condições hoje são completamente discrepantes da realidade e não permitem ainda que tais programas sejam plenamente implementados.

O atual desenho do programa não valoriza os educadores do campo envolvidos, negando a eles salários dignos, condições estruturais e pedagógicas próprias, transporte e dignidade. Nega o direito de espaços próprios para práticas de uma escola do campo, materiais de qualidade e currículos enraizados na vida e nos valores do campo e da sustentabilidade.

- A criação de uma política que subsidie e estimule a permanência dos jovens no campo, através de ações integradas de diferentes Ministérios, que permitam, de fato e de direito, o pleno desenvolvimento de homens e mulheres, jovens e adultos, crianças e idosos, do CAMPO, no campo, estabelecendo, assim, reparações necessárias aos/as que foram historicamente negados/as, invisibilizados/as, desconsiderando que são esses os/as responsáveis por 75% da produção da alimentação consumida em nosso país, pela preservação ambiental e memória cultural em nosso país, e que os povos do campo e da floresta são, ainda hoje, expropriados, estrangeiros em seu, em nosso próprio país.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EXERCÍCIO DE CIDADANIA, DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO!

MOÇÃO: VIABILIZAR A PARTICIPAÇÃO DOS/AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS REDES MUNICIPAIS E ESTADUAIS NO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO

Os custos de transporte, hospedagem e alimentação dos profissionais da educação das redes municipais e estaduais de ensino validados na Plataforma Paulo Freire para participar dos cursos de formação inicial e continuada do Programa Nacional de Formação serão assumidos integralmente pelo Ministério da Educação, através de ações da Capes. Serão seguidos os critérios que priorizam os municípios e estados com índices socioeconômicos mais baixos.

JUSTIFICATIVA:

O Programa Nacional de Formação, lançado pelo governo federal em maio de 2009, prevê um esforço articulado entre União, estados, municípios e Distrito Federal para garantir a formação inicial e a formação continuada a todos os profissionais da educação do Brasil. Nessa ação, o MEC, através da Capes, ficou responsável pelo financiamento integral das instituições de ensino superior que oferecem esses cursos para os professores, enquanto os estados e municípios e o Distrito Federal ficaram responsáveis pelos custos de transporte, hospedagem e alimentação dos profissionais da educação das redes municipais e estaduais de ensino validados na Plataforma Paulo Freire para participar dos cursos de formação inicial e segundo semestre de 2009 e agira em 2010, tem havido uma evasão da maioria dos/as profissionais da educação, matriculados já nos cursos iniciados nos estados e municípios, especialmente naqueles com menores recursos para investimento na educação. Essa situação coloca em risco o próprio programa do governo federal, na medida em que hoje a maior parte das vagas ofertadas tende a ficar vazia nesses estados e municípios. Nesse sentido é fundamental tratar diferencialmente os estados e municípios, alocando recursos naqueles com menos condição de investimento e menores in-

dicadores socioeconômicos. Dessa maneira conseguiremos realizar o Programa Nacional de Formação e garantir o direito dos/as profissionais da educação à formação inicial e continuada.

MOÇÃO: APOIO ÀS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

As entidades de abrangência nacional participantes da I Conferência Nacional de Educação, reunidos de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília/DF, subscrevem, juntamente com os delegados e delegadas, a seguinte moção:

Considerando:

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999); e o conceito de “espaços educadores sustentáveis” como aqueles que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

Apoiam:

A implementação do Plano Nacional sobre Mudanças de Clima, que prevê a criação de espaços educadores sustentáveis nas escolas e universidades brasileiras para o urgente enfrentamento das mudanças socioambientais globais.

A inclusão do Programa Mais Educação e a Educação Integral, que tem por princípios a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares, e o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (Decreto nº 7.083/2010, inciso V, art. 2º).

As deliberações do GT Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, o qual afirma: “para que a educação ambiental seja efetiva e contribua para a mitigação dos efeitos das mudanças do clima e a formação de uma nova cidadania, foi consenso nas discussões entre os conselheiros que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social articulando três eixos: edificações, gestão e currículo” (Relatório nº 1, “Sustentabilidade e eficiência energética”, aprovado em novembro de 2009).

E propõem:

Que o Documento Final da Conae inclua a educação ambiental qualificada e encaminhe essa proposta para o Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, reafirmando a urgência de tornar os estabelecimentos de ensino espaços educadores sustentáveis e referências de uma educação transformadora que enfrente os desafios da contemporaneidade.

MOÇÃO: APOIO À INCLUSÃO DA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS E DOS DIREITOS HUMANOS NOS ANAIS DA CONAE 2010

Considerando:

1. A inserção internacional da temática da Educação em Direitos Humanos como componente da contemporaneidade, conforme documentos da Conferência Internacional de Direitos Humanos, como parte do direito humano à educação, como forma de construir uma cultura de direito visando à formação e à consolidação de sociedades democráticas;

2. O Brasil, como país signatário da Conferência de Viena e comprometido com a decisão da ONU de instituir a Década Nacional da Educação em Direitos

Humanos, produziu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), agora referendado pelo III Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), como parte de uma política pública capaz de produzir na comunidade escolar a consciência de que cada um/a é sujeito de direitos;

3. Tais documentos e a sua apropriação pela sociedade brasileira exigem que a temática dos direitos humanos seja inserida e incorporada nas políticas educacionais e nos diferentes espaços educativos, em especial, nas escolas e universidades.

Nós, delegados e delegadas da Conae 2010, manifestamos nosso apoio à inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos anais da Conferência Nacional de Educação, de modo a reafirmar a relevância dos conteúdos da Educação em Direitos Humanos no Sistema Educacional Brasileiro.

MOÇÃO: APOIO AO PL N.º 5.175/2009 DE REFORMA UNIVERSITÁRIA DA UNE

Em toda a sua história, a UNE sempre teve a luta pela Reforma Universitária como uma das suas principais bandeiras. A universidade no Brasil sempre esteve intimamente ligada ao projeto das elites brasileiras, ou seja, servindo como espaço de reprodução do seu poder e das desigualdades enraizadas na sociedade.

No início da década de 1960, com o grande movimento pelas Reformas as de Base encaminhado pelo então presidente João Goulart, a UNE não deixou de levantar a sua bandeira, organizando durante esse período três grandes seminários sobre Reforma Universitária. Nesses seminários, ficou nítida a opção dos estudantes em debater não só os problemas internos da universidade, mas principalmente qual o seu papel na sociedade. As resoluções aprovadas nesses seminários questionavam a estrutura das universidades e colocavam a necessidade de seu projeto ter como horizontes a superação dos problemas nacionais.

Por isso, durante o 56º Conselho Nacional das Entidades Gerais da UNE, realizado entre os dias 19 e 22 de junho de 2008 em Brasília, ocorreu o Seminário de Educação da UNE. Durante um dia inteiro, diversos grupos de discussão debateram temas como democratização do acesso e da permanência, reestruturação acadêmica, reformas curriculares, financiamento, autonomia, democracia nas universidades, ensino a distância, regulamentação do ensino privado, pesquisa, extensão, avaliação institucional entre tantos outros temas. Como acúmulo dos debates foi elaborado consensualmente o Anteprojeto de Reforma Universitária da UNE.

Em janeiro de 2009, durante o 12º Conselho Nacional das Entidades de Base da UNE, estiveram reunidas na cidade de Salvador, BA, cerca de 1.800 entidades de base, que aprovaram o Projeto de Reforma Universitária da UNE, documento este que se tornou o Projeto de Lei dos estudantes brasileiros.

Ao reportarmos a este plenário esta moção que trata do apoio ao projeto de reforma da universidade brasileira, proposta pelos estudantes, entendemos que nos últimos oito anos foram conquistados importantes avanços no ensino superior de nosso país, restritos, no entanto, ao âmbito de políticas de governo e ainda insuficientes para colocar a universidade a serviço dos interesses da maioria da nação. Isto posto, entendemos que ainda há muito por fazer para que possamos consolidar uma política de Estado e construir juntos uma universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada, que esteja em consonância com as demandas da nossa sociedade, as necessidades da população e com o projeto de nação democrática e soberana desejado pelo povo brasileiro.

Saudações estudantis!

União Nacional dos Estudantes

MOÇÃO: APOIO À IGUALDADE E DIVERSIDADE EM TODO O AMBIENTE ESCOLAR: PELA APROVAÇÃO DO PLC N.º 122/2006

As entidades de abrangência nacional, delegadas, delegados, observadoras e observadores da Conferência Nacional de Educação – Conae, realizada em Brasília de 28 de março a 1º de abril, vêm a público manifestar posição de apoio à aprovação do substitutivo apresentado pela Senadora Fátima Cleide ao PLC nº 122/2006, de autoria da ex-deputada Iara Bernardi (PT-SP), que altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, a qual define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, intolerância religiosa, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, pessoas com deficiência, e dá outras providências. E, com o olhar na educação, esse Projeto de Lei irá garantir às pessoas LGBTs, nos espaços educacionais, a segurança, acesso e permanência na educação, e auxiliar no incentivo à equidade de gênero, da diversidade de sexual, de direitos humanos e justiça social.

MOÇÃO: APOIO AO DOCUMENTO FINAL DA I CONEEI

Nós, delegados/as indígenas presentes a esta I Conferência Nacional de Educação – Conae,

Considerando:

Que a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), realizada em novembro de 2009, contou com a participação de 650 delegados/as, foi precedida por 18 conferências regionais e 1.836 conferências nas comunidades educativas, envolvendo cerca de 40 mil pessoas;

Que, na Coneei, os/as delegados/as aprovaram por unanimidade o DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, publicado pelo MEC em 25/3/2010, o qual legitimamente expressa as escolhas e decisões dos povos indígenas

sobre as diretrizes que devem nortear as políticas de educação escolar indígena no Brasil nos próximos anos; e

Que a legislação brasileira e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho assegurem a participação efetiva dos povos indígenas na construção da política de educação escolar indígena,

Manifestamos nosso posicionamento de defesa irrestrita à inclusão das decisões contidas no Documento Final da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena nos anais da Conae, de forma a assegurar que esse documento norteie as políticas públicas de educação escolar indígena no Brasil para os próximos anos.

Indicamos, ainda, que o Documento Final da Coneei seja divulgado em conjunto com o Documento Final desta Conferência Nacional de Educação.

MOÇÃO: SOLIDARIEDADE ÀS FAMÍLIAS DOS PROFESSORES ÁLVARO HENRIQUE E ELISNEI PEREIRA, QUE FORAM ASSASSINADOS NO EXERCÍCIO SINDICAL EM 17/9/2009, EM PORTO SEGURO-BA, E TAMBÉM AO SINDICATO DE PORTO SEGURO E À APLB DA COSTA DO DESCOBRIMENTO

Nós delegados/as da Conae 2010 vimos por meio desta moção estender a nossa solidariedade humana às famílias e ao Sindicato de Professores de Porto Seguro e à APLB da Costa do Descobrimento pelo assassinato dos professores Álvaro Henrique e Elisnei Pereira, ceifados no seu direito de viver por abomináveis assassinos que enlameiam a vida política mundial. Solicitamos ainda desta Conae-2010 o pedido de tramitação urgente no Tribunal de Justiça da Bahia para punição dos culpados.

Lamentamos profundamente a perda desses jovens professores da rede municipal de ensino de Porto Seguro. Declaramos ainda que o sangue de Álvaro Henrique e Elisnei Pereira revigorará sempre a luta por uma educação de qualidade e valorização do magistério.

MOÇÃO: APOIO POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM JUSTIÇA SOCIAL E IGUALDADE DE DIREITOS LGBT: PELO RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO – INICIATIVA DA ABGLT

Nós, delegados e delegadas da Conferência Nacional de Educação – Conae, realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010 no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília, DF, vimos a público manifestar apoio à solicitação ao governo federal, em especial ao Ministério da Educação, aos governos estaduais e administrações municipais, de planejamento, financiamento e implementação de programas de pesquisa e ações de combate à homofobia (em especial, elaboração de materiais didáticos e formação de profissionais de educação), em seus respectivos âmbitos, a exemplo do bem-sucedido Projeto ESCOLA SEM HOMOFOBIA, executado por organizações da sociedade civil (Pathfinder, Ecos, Reprolatina, Galé e ABGLT) sob orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com recursos por iniciativa de emenda da Frente Parlamentar LGBT do Congresso Nacional.

Tal demanda justifica-se já que, de acordo com a Constituição Federal, somos todos e todas iguais perante a lei, mas tal preceito supremo nem sempre se realiza em sua plenitude, marcando nossa realidade com agudas desigualdades sociais, sobretudo a exclusão daqueles e daquelas considerados “diferentes”.

Consideramos ainda que ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude

da lei (CF, Art. 5º, II), mas que, devido à discriminação sofrida em nossa sociedade pela população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), estes são impedidos de manifestar sua orientação sexual e identidade de gênero, tendo seus direitos básicos negados e sendo muitas vezes obrigados a manter-se na invisibilidade.

Por fim, lembramos que o direito à proteção contra qualquer discriminação é-nos assegurado pelo Art. 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo a educação também um direito de todas e todos, mas que em nossa sociedade a escola mostra-se um espaço de reprodução de preconceitos em relação aos que não cumprem a norma heterossexual, onde a diversidade sexual não é discutida nem valorizada, apesar de estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal que deveria ser trabalhado em sala de aula, espaço esse em que 30% dos estudantes não gostariam de ter um/a colega homossexual, 60% dos professores não sabem lidar com a situação, e bater em LGBTs foi apontado como exemplo menos grave de violência nas escolas (Unesco, 2004), o que confirma a necessidade urgente de implementação de políticas públicas educacionais (com a necessária previsão orçamentária) que visem combater a homofobia que ainda permeia nossos sistemas de ensino.

MOÇÃO: REPÚDIO ÀS ATITUDES DOS PREFEITOS DA BAHIA E DE MAIS ESTADOS DA FEDERAÇÃO

Os/as profissionais da educação de Itambé, BA, rechaçam o ato de desrespeito dos prefeitos municipais.

Nós, profissionais da educação do município de Itambé e demais de todo o Brasil, presentes na Conferência Nacional de Educação 2010, realizada em Brasília de

28 de março a 1º de abril de 2010, comunicamos a atitude desrespeitosa – e insurgimo-nos contra ela – dos prefeitos que constituem Comissão para Construção do Plano de Carreira, Cargos e Salários, constituída de membros do governo, do sindicato, da Câmara de Vereadores e assessorias diversas, com os trabalhos coordenados pelos membros indicados pelo Executivo, inclusive os próprios secretários Municipais de Educação, e que, após todo o trabalho e o desgaste dos membros, os prefeitos comprometeram-se a enviar para a Câmara de Vereadores o Projeto de Lei, como é o caso de Itambé, e até a presente data omitem-se e nada informam a respeito, apenas que desde dezembro está em sua consultoria.

Esses gestores, além de desmerecerem e desrespeitarem os membros da comissão montada por eles e composta de assessorias contratadas e pagas com recursos públicos, iniciam campanhas de desmoralização, desmotivação e desacreditação dos sindicatos como é o caso da APLB Sindicato/Itambé-BA.

Os/as professores/as e servidores/as da educação são atingidos pessoal e profissionalmente pela atitude dos/as gestores, que os/as humilham pelo uso da força e do poder para o atingimento de seus egos. A omissão de enviar o projeto de plano de cargos e salários tem como propósito atingir os/as professores/as municipais.

Além disso, é imperioso destacar que as notas divulgadas nas cidades denotam que os sindicatos reivindicam seus direitos, mas eles aproveitam-se da decisão provisória e desumana do STF, que transformou “piso” em “teto”, embora seja inteligível a qualquer leigo que observar o mundo ou qualquer ponto referencial distinguir “piso” de “teto”.

É importante destacarmos que os/as professores/as têm plena consciência e inteligência para distinguir “piso” de “teto”, especialmente diante da autonomia administrativa dos municípios. Defendemos um

sistema de legalidade e respeito às garantias constitucionais da população de Itambé e de todos os outros municípios do Brasil, pois não existe educação de qualidade com professor/a recebendo salário mínimo e pagando transporte para ir ao local de trabalho.

Defendemos que as ações políticas dos governantes sejam calcadas na lei, na razoabilidade, proporcionalidade e no bom-senso. Para tanto expressamos nosso repúdio declarando que:

- necessitamos urgentemente de Plano de Carreira, Cargos e Salários;
- necessitamos de respeito ao piso nacional de R\$ 1.312,85 (CNTE);
- necessitamos de políticas inclusivas e de respeito aos/às professores/as e profissionais da educação;
- repudiamos qualquer justificativa para atraso no envio do PCCS discutido, construído e elaborado pela Comissão do prefeito;
- repudiamos as perseguições e remoções constantes e imotivadas de servidores/as e professores/as;
- repudiamos qualquer forma de cerceamento de defesa, de transparência e atos de humilhação.

Esclarecemos ainda que a condução desrespeitosa foi promovida pelos gestores municipais em dezembro de 2009, ao omitir o envio do PCCS da educação de Itambé e outros municípios com o argumento de que enviaram a outra assessoria para avaliação do PCCS. Para que tantas assessorias?

A afirmação feita em março de 2010 de que pagam acima do piso nacional desde 2009 é inverídica, pois o Art. 5º da Lei nº 11.738/2008 determina o reajuste do piso nacional pelos índices do Fundeb, a iniciar em 2009, totalizando R\$ 1.132,40 e, com o reajuste de 2010, totalizando R\$ 1.312,85.

Infelizmente os gestores municipais alegam pagar PISO com a totalidade da remuneração, incluindo vantagens pessoais e outras características pessoais

de cada servidor/a. Desse modo, ele transforma PISO em TETO e, assim, desafia a inteligência alheia.

Desde já convocamos toda a sociedade a clamar por providências e ir às ruas contra esse tipo de atitude, especialmente contra as autoridades municipais – representantes do povo e que agem em total desrespeito, dispondo-se a noticiar em “carros de som”, jornais e outras mídia, informações para confundir os munícipes.

MOÇÃO: REPÚDIO À TERCEIRIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO TOCANTINS

Os/as profissionais da educação, estudantes, pais / mães e demais segmentos representados na Conferência Nacional de Educação – Conae, realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília/DF, vêm manifestar o apoio aos/as trabalhadores/as em educação da rede pública estadual do Tocantins e repudiar as ações do governo estadual que tenta, mais uma vez, caçar direitos dos/as trabalhadores/as e punir os/as educadores/as por erros cometidos pelo governador Marcelo Miranda, os quais são reiterados pelo governador Carlos Henrique Amorim, no que concerne à contratação de trabalhadores/as no serviço público.

Em 2008, através da Lei nº 1.950, o governador Marcelo Miranda (re)criou, embora com outros nomes, milhares de cargos que já haviam sido criados pelo então governador Siqueira Campos, apesar de declarados inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal. Depois de uma longa luta jurídica, o governo do estado foi julgado e condenado. Entretanto, como punição, todos/as os/as trabalhadores/as tiveram seus contratos anulados e, conseqüentemente, não puderam receber os direitos constitucionais a férias e 13º salário, razão pela qual os/as trabalhadores/as tiveram que acionar a justiça para garantir os seus direitos, que até hoje não foram definidos.

Após a cassação do governador Marcelo Miranda e de seu vice, o presidente da Assembleia Legislativa, membro da base aliada e um dos principais líderes do governo que aprovou a referida Lei, assumiu o governo e continuou a imprimir atos contrários à decisão do STF, além de ter intensificado o processo de terceirização dos/as servidores/as públicos, dentre os/as quais os/as relacionados/as à educação.

Assim, os/as educadores/as dos diversos espaços escolares de Tocantins declararam que não aceitarão a terceirização, pois esta beneficia somente um pequeno grupo de empresários em detrimento da qualidade da educação e da valorização dos/as profissionais. Ademais, representa grande desperdício do dinheiro público.

Diante da situação expressa, os/as delegados/as presentes à Conae reiteram a exigência constitucional de realização do concurso público no estado do Tocantins, sobretudo na área da educação.

MOÇÃO: REPÚDIO À TRUCULÊNCIA DA POLÍCIA MILITAR E DO GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, JOSÉ SERRA

As entidades e os/as delegados/as presentes à Conferência Nacional de Educação, realizada em Brasília, DF, de 28 de março a 1º de abril de 2010, repudiam a truculência da Polícia Militar do Estado de São Paulo, que, no dia 26 de março, a mando do governador José Serra, agrediu e feriu professores/as e estudantes que participavam de assembleia.

É inaceitável que, em um Estado Democrático de Direito, um governante trate os/as profissionais da educação e os/as estudantes com a cavalaria, a tropa de choque, balas de borracha e gás. Por isso repudiamos veementemente a atitude autoritária e repressora do governador José Serra.

MOÇÃO: REPÚDIO ÀS ATITUDES DO GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, PAULO HENRIQUE

Os/as delegados/as participantes da Conferência Nacional de Educação – Conae 2010 repudiam a atitude do governador do estado do Espírito Santo, Paulo Henrique, que com a maioria dos deputados estaduais votou contra a gestão democrática nas escolas.

As eleições diretas para direção escolar representam um grande avanço no campo educacional, que nos foi retirado pelo ex-governador José Inácio Ferreira no final dos anos 1990.

Não podemos mais aceitar as indicações políticas na área da educação, transformando nossas escolas em verdadeiros currais eleitorais.

A comunidade escolar do Espírito Santo, pais/mães, alunos/as, funcionários/as, professores/as exigem o direito de escolher o/a diretor/a das escolas de suas comunidades. Eleições Diretas Já.

MOÇÃO: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: PELO DIREITO A IDENTIDADE E USO DO NOME SOCIAL DAS PESSOAS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS NO ENSINO BRASILEIRO

Nós, delegados e delegadas presentes à Conferência Nacional de Educação – Conae 2010, realizada de 28 de março a 1º de abril no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, em Brasília, DF, vimos a público apoiar as mobilizações protagonizadas pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (ABGLT) e pela Articulação Nacional das Travestis e Transexuais (ANTRA), junto ao governo federal, em especial ao Ministério da Educação, aos governos estaduais e administrações municipais, em reconhecimento e inserção do nome social das pessoas travestis e transexuais em todos os ambientes educacionais no país, em total respeito à sua identidade de gênero.

No contexto em que o Sistema Nacional Articulado de Educação apresenta-se, vislumbrando as diversidades existentes nos ambientes educacionais e seus entornos, no que tange ao que é negado às comunidades LGBTs, vimos apresentar esta moção de apoio indicada pela ABGLT e pela ANTRA, que há tempos realizam e propõem essa discussão e reflexão nas instituições de ensino.

As ações afirmativas devem ser políticas práticas que visem à correção das desigualdades e injustiças históricas para que a superação seja comprovada e respeitada por todas as esferas sociais de educação.

Nesse sentido, de acordo com a proposição do texto-base da Conae (268), as políticas pautam-se na justiça social, diversidade e nas relações que se enlaçam nesse contexto, fazendo interface com as vulnerabilidades resultantes dos preconceitos e discriminações que observamos e vivemos no cotidiano.

Vários estados da Federação e Conselhos Estaduais de Educação já publicaram seus pareceres, porém pretende-se que essa indicação torne-se política pública educacional e não somente normativa.

Isto posto, consideramos que a adoção do nome social das pessoas travestis e transexuais contribui para o acesso e permanência dessas pessoas no sistema educacional.

2. Repercussão na Mídia



CONSTRUINDO O SISTEMA NACIONAL ARTICULADO DE EDUCAÇÃO
O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Ações desenvolvidas pela Secretaria Executiva Adjunta do Ministério da Educação na área de imprensa:

Criação do sítio da Conae na internet, disponível no endereço <<http://conae.mec.gov.br>>, espaço que também pode ser acessado por meio de *link* destacado no portal do MEC. Seu conteúdo abrangeu todas as informações pertinentes à conferência, incluindo artigos, notícias, agenda, cronograma, documentos, artigos, relação de palestrantes publicadas na mídia, programação da Conae e *clipping* de notícias sobre a conferência.

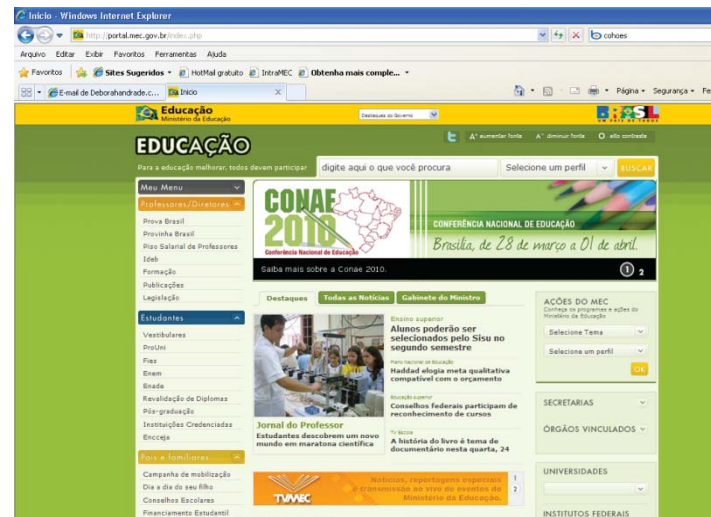
O trabalho da SEA/MEC foi desenvolvido por meio de ações de assessoria de imprensa profissional, resultando na publicação de diversas reportagens e notas sobre o evento nos principais jornais do país, em sítios noticiosos, jornais das entidades parceiras, além de veículos que cobrem a agenda da educação no país. Destaque para a série de reportagens exibidas no Programa Cidadania da TV Senado, que produziu seis programas, abordando em cada um deles um dos eixos da conferência. As atividades da assessoria de imprensa tiveram início em fevereiro de 2010 e prosseguiram até o mês de maio de 2010, em uma cobertura completa antes, durante e após a Conae.

Mais de 20 sugestões de pautas sobre as temáticas da conferência foram produzidas e distribuídas a veículos de comunicação de todo o Brasil.

Cobertura *on-line* da TV MEC

Durante a conferência, por solicitação da SEA/MEC, a TV MEC fez uma cobertura *on-line* do evento, com um estúdio montado no local para entrevistas e cobertura completa dos principais eixos e da plenária final, além da exibição de diversas entrevistas com personalidades da área da educação, registrando milhares de acessos dos internautas. A TV MEC foi o destaque da cobertura institucional do evento, que contou, ainda, com a participação da equipe de Cerimonial/

Relações Públicas, Imprensa e Publicidade da Comunicação Social do MEC.



Para a transmissão da Conae, a TV MEC teve a seguinte estrutura:

- estúdio para entrevistas com participantes;
- sala de edição e finalização com duas ilhas digitais;
- um coordenador geral;
- dois repórteres;
- dois produtores;
- dois editores de imagem;
- um editor chefe;
- dois cinegrafistas;
- dois assistentes de câmera/luz;
- apoio logístico para transporte e montagens (estúdio e equipamentos fixos);
- empresa terceirizada para *up link*/rede;

O número de pessoas que acompanhou o evento a distância, pela página da TV MEC, foi de pelo menos o dobro do número de pessoas que participaram *in loco*.

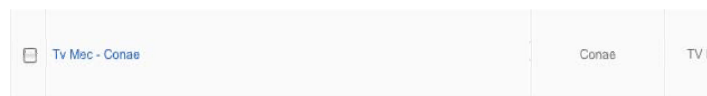
Para a divulgação da Conae foi criado um *link* específico – NOTÍCIAS DA CONAE – na página da TV MEC, mas mais de uma forma de acesso a informações foi dispo-

nibilizada aos participantes e outros interessados do setor educacional.

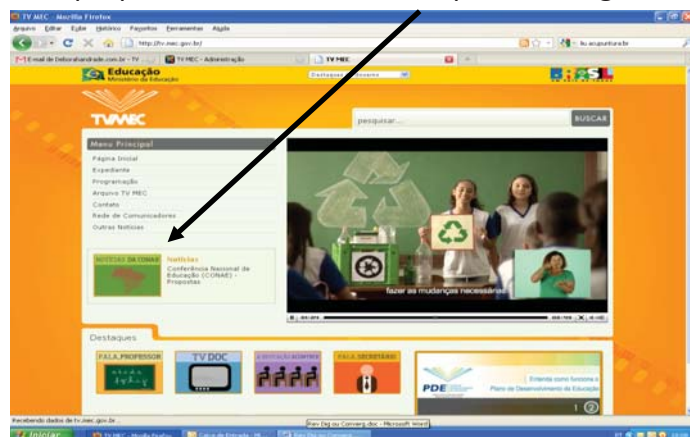
Pelo sítio do evento: <<http://conae.mec.gov.br>>



Nesta plataforma foram registrados 2.903 acessos.



Pelo próprio sítio da TV MEC: <<http://tv.mec.gov.br>>



Nesta plataforma foram registrados 5.800 acessos.

Destaque, também, para os dois filmes institucionais produzidos pela Comunicação Social do MEC, tendo sido o primeiro exibido na abertura da Conae e o segundo, durante a visita do presidente Lula à conferência. Nas duas ocasiões foi exibido também o vídeo institucional do Banco do Brasil, um dos patrocinadores do evento.

(Contou-se também com a participação da Casa da Moeda na emissão de certificados da conferência em papel-moeda, um diferencial na Conae.)

Ações realizadas pela Assessoria de Imprensa

1. Produção de sugestão de pauta sobre o evento, contendo os principais pontos de sua programação, informações sobre o tema, os participantes e contato das pessoas responsáveis pelo atendimento à imprensa.
2. Inserção de matérias, artigos e informações no sítio da Conae.
3. Envio de pauta e *mailing* atualizado, com os contatos dos profissionais de imprensa dos principais veículos de comunicação da cidade/estado/país onde o evento ocorreu (jornais, revistas, sítios, emissoras de rádio e TV).
4. Corpo a corpo com os jornalistas dos veículos de maior destaque, para reforçar a importância da pauta. Essa ação envolveu atenção especial aos jornalistas das entidades parceiras.
5. Atendimento às dúvidas e pedidos de informações dos jornalistas, por meio de telefonemas e *e-mails*.
6. Preparação de sala de imprensa para os dias do evento, com a previsão de insumos necessários aos trabalhos de comunicação, incluindo material a ser entregue aos jornalistas nos dias da conferência, como

a programação oficial e cultural, indicação dos palestrantes dos eixos e dos colóquios, com os currículos e contatos; acompanhamento de todo o material produzido para o evento, como Documento-Base, canetas, pastas, camisetas, *banners*, cartaz, panos de fundo de palco, dentre outros.

7. Criação e manutenção dos instrumentos de comunicação da conferência.

8. Construção do *mailing* dos/as delegados/as, jornalistas e empresas de comunicação para envio de correspondências.

9. Redação de boletim eletrônico.

10. Criação de normas para credenciamento da imprensa.

11. *Clipping* de matérias sobre a conferência.

12. Atividades de mestre de cerimônias.

Para fornecer um panorama mais preciso de como a Assessoria de Imprensa da Conae trabalhou durante a conferência, destacamos as seguintes ações:

Cobertura *on-line* da TV MEC, cobertura jornalística de todas as atividades da conferência com a postagem das notícias na página do MEC e da Conae, ação possível graças à colaboração dos repórteres da equipe da Comunicação Social do MEC.

Funcionamento efetivo da sala de imprensa no local do evento, com atendimento personalizado a cada um dos 170 jornalistas que fizeram a cobertura da conferência. Como resultado, a Conae foi foco de cerca de cem reportagens e notas, na mídia impressa e em sítios de notícias e entrevistas gravadas na TV. Vale ressaltar a cobertura diária da Rádio MEC do Rio de Janeiro, que montou seu estúdio no local do evento com dois repórteres fazendo cobertura e entrevistas; também participaram da cobertura da Conae as

rádios Nacional de Brasília, Nacional da Amazônia e do Senado.

A chamada “grande mídia” relatou o acontecimento da conferência sem dar o devido destaque. A Rede Globo, por exemplo, ressaltou a invasão dos estudantes da UnB no dia da abertura da conferência e a visita do presidente Lula no dia de seu encerramento. Mas os jornais *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *Valor Econômico*, dentre outros, abordaram o tema em seus editoriais e em matérias específicas. Depreende-se da ação dessas grandes empresas de comunicação o trato político que deram à conferência em vez da cobertura completa do evento, matéria de interesse dos cidadãos brasileiros. Os meios de comunicação são uma concessão pública (Constituição de 1988) e, por esse motivo, deveriam retratar a diversidade da sociedade brasileira e ter nos seus objetivos a prestação de serviço de qualidade, além de contribuir para a promoção da cidadania no nosso país. O saldo relativo à divulgação da conferência na imprensa foi positivo devido à difusão feita nos sítios do MEC e da Conae e à efetiva participação das entidades parceiras, que contribuíram para a divulgação do evento em seus veículos de comunicação.

3. Diário da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização - Ceds



Introdução

O presente documento registra a metodologia de trabalho da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização da Conae 2010. Poderíamos denominá-lo “diário de bordo” dessa histórica caminhada. Ele tem a intenção de contribuir com informações para a construção de um guia que poderá auxiliar na realização da próxima Conferência Nacional de Educação.

A natureza de um evento, como é o caso dos fóruns e das conferências, determina em grande parte sua metodologia.

As conferências sempre envolvem um grande debate nacional por parte de diferentes segmentos e da população em geral por meio das temáticas que abordam. Embora a Conae tenha tido muitos pontos em comum com experiências similares que a precederam, ela foi um evento que inovou pelo seu fazer, sob vários aspectos, desde a forma de realizar o debate, dos espaços micro ao macro, até às estratégias que usou para ampliar esse grande discurso nacional. É importante ressaltar que ela foi a primeira conferência que promoveu um fato inédito na educação brasileira: realizar conferências municipais, num processo de construção de uma conferência nacional.

Para dar suporte e consistência a essa expansão do debate, desenvolveu-se uma metodologia que enfatizou o uso de mecanismos que não só descentralizaram, mas que simultaneamente dinamizaram e qualificaram a discussão, e criou as condições de legitimação das propostas que foram para votação na fase nacional da conferência.

Buscou-se a superação da separação entre direção e execução, uma das maiores ameaças à democracia. Para isso, tudo que era proposto pelas comissões em nível central voltava para os estados para ser aprovado, ou então reuniam-se no Distrito Federal aque-

les que estavam mais diretamente responsáveis pelo processo nos estados para discutir com eles como estavam sendo encaminhadas as questões, com a possibilidade de sofrer alterações desde que não ferissem o disposto no regimento da conferência.

A metodologia adotada, portanto, em todas as etapas de realização da Conae pautou-se por uma comunicação dialógica, amplamente democrática, participativa e transparente, com todos os membros das equipes e das comissões, estimulando a multiplicação dessa conduta nas conferências municipais e estaduais que precederam a etapa nacional. Privilegiou-se a solução negociada dos conflitos, em todas as situações de impasse que, em eventos como este, comumente surgem nos processos de decisão. Nesse processo abriu-se espaço para a defesa e manifestação das ideias de todos os envolvidos, esgotando todas as possibilidades para chegar-se a um acordo, mesmo que para isso fosse necessário prolongar a discussão para além do tempo previsto. Muitas vezes, a discussão de uma pauta programada para ser discutida em algumas horas prolongava-se por um dia inteiro, evidenciando mais uma vez que a democracia é o exercício paciente do debate, exigido, na maioria das vezes, pelo direito à expressão de ideias divergentes, e da necessária busca de acordos.

A democratização do discurso, sua estrutura e disciplina, para que possa alcançar o que não está facilmente alcançável, subentende uma forma, uma estrutura e um conteúdo, que são coisas inseparáveis: desenvolver o compromisso da educação com esse tema, com essa prática.

1. Planejamento da Conae

1.1 Construção do debate temático

O tema da Conferência Nacional de Educação (Conae) foi construído democraticamente. O primeiro debate, antes da sua formulação pela Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização, ocorreu com um pequeno grupo de profissionais que havia participado da organização da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb).

Esse debate inicial teve como motivações a discussão:

- da natureza do sistema nacional de educação brasileiro;
- do novo Plano Nacional de Educação.

O primeiro interesse ligava-se ao fato de ter sido o Sistema Nacional Articulado de Educação um tema tratado na Coneb, que, pela especificidade de sua temática, não o fez em toda a sua abrangência, não incluindo, por exemplo, a discussão sobre a educação superior. Era necessário, portanto, retomar o debate, envolvendo essa modalidade de educação.

Um segundo argumento ou interesse considerava que se entraria num período de formulação de propostas para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que passaria a vigorar em 2011. Seria, portanto, conveniente a realização de uma grande discussão nacional que estimulasse o surgimento de contribuições para subsidiar a construção do novo PNE.

Inicialmente pensou-se em adotar, como tema da Conae, o Plano Nacional de Educação, considerando-se que havia urgência nessa discussão, visto que sua formulação e votação eram quase que imediatas (até final de 2011). Ponderou-se, no entanto, que a

discussão sobre um plano destinado a longo período envolveria grandes e contraditórios interesses e, conseqüentemente, decisões polêmicas, que demandariam um tempo maior para se chegar a consensos ou negociações. Por isso, depois de algumas discussões preliminares, essa análise foi ampliada na Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização e levada posteriormente à apreciação e deliberação na Comissão Organizadora Nacional, ficando decidido que, no âmbito da Conae, o PNE seria trabalhado do ponto de vista de suas diretrizes, remetendo o debate mais amplo e completo sobre essa temática para um futuro próximo, quando as condições para essa discussão estivessem mais definidas e, assim, mostrando-se mais oportunas.

Com essa decisão, a escolha do tema da Conae recaiu no “Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégia de Ação”.

Concomitantemente aprovou-se a dinâmica vivenciada na Coneb:

- existência de um Documento-Referência construído em torno de um tema central;
- detalhamento do tema central estruturado em seis eixos temáticos – que desenvolveriam a discussão sobre educação, numa visão sistêmica e articulada, e através da qual permeariam as diretrizes do PNE em seus vários aspectos.

O Documento-Referência cumpriu o papel de abordar e disseminar o conteúdo temático da Conae, com a estratégia nacional de organizar o debate sobre o pensamento e a forma de organização e de planejamento da educação nacional, em suas múltiplas faces, nos diferentes espaços e por diferentes públicos: escolas, universidades, entidades, bairros, municípios, estados, estudantes, pais/mães, organizações da sociedade civil etc. Essa estratégia buscou, como um espelho, refletir o modo como a realidade educacional brasilei-

ra estabelece-se, ramifica-se, capilariza-se e articula-se, dando sustentação ao agir de todos os atores que atuam na educação nacional. Ao mesmo tempo, repercute como esse fazer constitui o que chamamos de sistema educacional brasileiro, com o seu caráter de necessária articulação, fruto de nossas ações no interior da escola, nas organizações, da nossa participação política nos diferentes espaços de uma sociedade democrática. Conhecer essa realidade e o modo como ela se reproduz, acompanhar e participar do processo em microespaços, com reflexões críticas que possam contribuir para sua melhoria, torna-se vital para a melhoria do sistema. Assim, também, aprofundar o conhecimento e a reflexão crítica sobre os diferentes temas da Conae, descobrindo os pontos de articulação entre eles, nos possibilitou construir uma visão mais completa da realidade educacional brasileira, avançando na compreensão da sua complexidade e, portanto, descobrindo formas inovadoras de lidar com ela, sem perder a visão mais ampla da realidade nacional, com as suas contradições e demandas, na qual ela está inserida.

A prática do dia a dia dos profissionais da educação deu origem às emendas que fizeram no Documento-Referência, um projeto de retrato escrito e falado da nossa educação. Essa prática traduzida em palavras renova o discurso da educação, que por sua vez é legitimado ou não na etapa nacional, por meio da aprovação das propostas apresentadas. O discurso educacional renova-se e passa a ser a mais nova referência para a prática pedagógica, para o fazer da nossa educação, evidenciando a via democrática de fazer essa discussão.

1.2 Comissões da Conae

Comissões, entidades e instituições são expressão da organização pela qual passam as manifestações individuais e coletivas da sociedade, no processo de realização e representação em um evento como a Conae.

Se num primeiro momento essas manifestações são desejos, intenções e falas individuais, a convergência e o compartilhamento dessas ideias com os pares e a formação de um grupo para defendê-las em um fórum dão à proposição uma força que ela não teria se enunciada por uma pessoa, ou por pessoas que se achassem dispersas, ou seja, não constituíssem um grupo reconhecido como tal para a defesa dessas ideias. A estrutura de comissões resgatou a própria estrutura das decisões em uma sociedade democrática. Aqui também o caminho percorrido pela Conae refletiu a organização da sociedade na qual se deu o evento.

A organização da sociedade do ponto de vista da educação, suas instituições e organizações, seu largo espectro de segmentos e setores a quem se queria levar o debate da Conae, traduziu-se na composição de uma ampla Comissão Organizadora Nacional.

O mesmo grupo que fez a discussão sobre o tema central da Conae fez, também, um levantamento de entidades que tinham mais representatividade do ponto de vista nacional e que poderiam ter interesse em participar da conferência.

Com base nesse levantamento, no interesse demonstrado e na aceitação por parte das entidades, foi composta a Comissão Organizadora Nacional da Conae, contemplando entidades cuja temática de discussão, formas de atuação, especificidade de interesse e representação inseriam-se no perfil institucional procurado. Essa comissão ampla e geral contou com a participação de 70 (setenta) entidades, sendo representadas por 35 (trinta e cinco) membros efetivos e 35 (trinta e cinco) membros suplentes, dentre nomes da sociedade civil e do MEC.

A Comissão de Dinâmica e Sistematização a que se refere este capítulo sobre a metodologia utilizada para promover as discussões e trabalhos da Conae integrou a Comissão Nacional Organizadora, assim como

a Comissão de Infraestrutura e a Comissão de Eventos e Mobilização, como condições para a realização dos trabalhos de preparação da Conae:

1.2.1 Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (Ceds)

A Ceds tinha por missão elaborar documentos para subsidiar os debates da Conae, tais como: Regimento Interno, Documento-Referência, Documento-Base, Documento-Final, Coletânea de Textos, dentre outros. Além desses documentos, a comissão tinha como atribuição desenvolver um sistema de relatoria e capacitar os relatores e cadastradores estaduais para inserção das propostas nesse sistema.

a. Documentos da Conae

A promoção de uma conferência sempre pressupõe a existência de documentos que ganham corpo durante o seu processo de realização. Não foi diferente com a Conae. A construção da conferência deu origem a uma série de documentos antes, no período de sua preparação, durante, para a realização de suas conferências municipais e estaduais, para a sistematização das suas propostas, e depois, quando todas as etapas previstas já estavam finalizadas.

O processo de elaboração desses documentos e de sua discussão subentendeu uma articulação não visível, muitas vezes, entre o pensar os temas e o fazer da conferência. Pensar a articulação do sistema para que ele existisse de forma efetiva, como estava proposto no tema central, significou replicar o conceito de articulação na forma de construir os documentos, na forma de discuti-los e de transformar as possíveis alterações em propostas, fazendo-as retornar, na etapa nacional da conferência, como um debate mais consolidado, expressando, assim, o pensamento dos/as profissionais produzido na base de uma ampla articulação no processo de discussão desse Sistema Nacio-

nal, discussão que enfatizava a necessária articulação que ele deveria supor para efetivar-se. Vivenciar na prática do processo de realização de uma conferência o que se pretendia viver no dia a dia da vida desse mesmo sistema, na cooperação entre estados e municípios, entre o microespaço de uma sala de aula e o universo de uma escola, de uma comunidade; entre as escolas desse município ou desse estado, e dos estados dessa região. O pensar sobre o sistema articulado materializava-se nas práticas de construção da conferência que tratavam dessa articulação, dessa cooperação/articulação entre temas/conferências e profissionais envolvidos, entre os próprios conferencistas, entre professores, pais e alunos; entre as estruturas, tanto de pessoal como material, necessárias para dar sustentação às atividades das conferências municipais e estaduais, evocando também as condições necessárias para dar sustentabilidade ao funcionamento eficaz de um Sistema Nacional de Educação que deve primar pela articulação entre suas partes constituintes.

Também o tema central e seus desdobramentos em eixos temáticos deveriam refletir a ideia de sistema, na medida em que se harmonizassem, se diluíssem nos temas dos eixos e que essa ideia de sistema estivesse refletida nos temas desenvolvidos, que eles pudessem confluir na sua prática para que se alcançasse a realização do sistema. Os desdobramentos do tema central em eixos temáticos traduziram-se num Documento-Referência, semelhante ao que havia sido produzido para a Coneb, com o título: **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.**

O Documento-Referência da Conae e os procedimentos iniciais para a sua realização também buscaram estabelecer uma linha de continuidade entre a Coneb e o processo de construção da nova conferência.

Outros documentos, eventos e programas contribuíram para dar mais acúmulo às discussões suscitadas pelos eixos. Foram eles:

- *Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*, Inep, 2002. Essa publicação, que contou com a colaboração de Carlos Roberto Jamil Cury, Dermeval Saviani e Carlos Augusto Abicalil, foi enviada aos estados e municípios e gerou um material que foi distribuído às universidades;
- Coletânea de Textos da Conae (Tema central e colóquios);
- videoconferência com a participação de dois debatedores: Dermeval Saviani e Carlos Abicalil;
- programa *Salto para o Futuro* do Canal 2, Duas séries foram dedicadas à discussão do tema central e dos eixos temáticos da conferência. A primeira teve a duração de uma semana e a segunda, de um dia;
- Regimento interno (exemplo) para orientar a realização das conferências estaduais e municipais.

E em sua fase intermediária e final foram construídos também os seguintes documentos:

- Documento-Base Volume I, contendo os Blocos I e II;
- Documento-Base Volume II, contendo o Bloco III;
- Bloco IV, contendo as demais propostas, disponibilizado *on-line*;
- Anais.

Alguns desses documentos foram especialmente elaborados para dar sustentação à organização, ao debate e às deliberações da Conae. Outros registraram os fatos ocorridos no processo, constituindo partes importantes da história da conferência.

A produção e organização dos documentos teóricos visaram atender à necessidade de ampliação dos conhecimentos sobre o tema central da conferência.

Consideraram a falta de acúmulo de discussão sobre essas questões, por parte de muitos profissionais da educação e, dessa forma, buscaram prepará-los para as deliberações das conferências municipais, estaduais e nacional.

Todas as etapas da Conae tiveram uma estrutura semelhante, ou seja, foram orientadas por um regimento interno e suas deliberações foram precedidas pelas atividades dos colóquios, com palestras relacionadas aos temas abordados no Documento-Referência. Para auxiliar nessa atividade, foi colocado à disposição dos estados e municípios um banco de palestrantes, que eles poderiam consultar para requisitar ou convidar profissionais para a realização dos debates.

2. Processo de elaboração dos principais documentos da Conae

i. Documento-Referência

A partir das decisões tomadas inicialmente sobre a definição do tema, dinâmica, conteúdo, estrutura e organização das comissões, teve início o trabalho propriamente dito da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (Ceds), que discutiu e elaborou, primeiramente, um grande roteiro temático para orientar a construção do Documento-Referência. Depois de ajustes e acréscimos, chegou-se a um acordo entre os membros da comissão sobre o conteúdo e forma desse roteiro. Na discussão sobre o roteiro estabeleceu-se um diálogo com a equipe de consultores. Eles receberam a incumbência de inserir abaixo dos diferentes tópicos do roteiro as contribuições vindas da Coneb e de outros fóruns mais recentes que haviam precedido a Conae.

O título dado ao documento – *Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação* – expressou a preocupação existente no momento, com a necessidade de que o sistema fosse efetivamente articulado entre as diferentes unidades da Federação de forma a garantir

uma colaboração entre as partes, dando, assim, sustentação às políticas educacionais e, evidentemente, ao que se reconhecia como sistema educacional brasileiro. Embora o conceito de sistema subentenda intrinsecamente a articulação entre as partes, a expressão Sistema Nacional Articulado foi mantida até a fase final da conferência, argumentando-se que, embora num modelo federativo os órgãos federados fossem autônomos, se o termo articulado fosse retirado, poderia ser entendido como quebra da autonomia, apesar da redundância que o conceito poderia supor. Por outro lado, havia uma justificativa pedagógica no sentido de que uma das falhas do sistema nacional era a falta de colaboração e de cooperação entre os entes federados. O conceito de articulação que qualificava esse intercâmbio necessário entre os estados não tinha sido pautado, deixando um vazio nesse aspecto de articulação. Nas discussões finais para fechamento do Documento-Final, no entanto, com a contribuição dos debates e das deliberações ocorridos na etapa nacional, considerou-se mais uma vez a redundância contida na expressão e o disposto pela proposta de Emenda Constitucional nº 59, que fala em Sistema Nacional de Educação, optando-se, portanto, por esse título.

Aos eixos propostos no grande roteiro, anteriormente referido, foram acrescentados o resultado das deliberações da Coneb, as propostas mais recentes da Conferência de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em outubro de 2009, e diretrizes do PNE. O texto da educação superior no Documento-Referência decorreu das deliberações do Fórum Nacional de Educação Superior. Buscou-se, portanto, ampliar e dar maior consistência ao debate em todas as dimensões do processo educacional, da educação básica à educação superior.

Com relação aos seis eixos, o primeiro trata do tema Sistema Nacional de Educação na organização do Estado brasileiro e, numa segunda vertente, trata-o dentro do Plano Nacional de Educação, como parte

desse Sistema Nacional de Educação.

Os demais eixos tratam das grandes questões da educação nacional, colocadas pelo momento histórico, pelo acúmulo de experiências e debate, tendo como referência a construção das diretrizes do PNE.

Essa foi, em síntese, a lógica da estrutura do Documento-Referência.

Para a discussão desse documento, estabeleceu-se a seguinte dinâmica: depois de redigido pela Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização, ele seria debatido com a Comissão Organizadora Nacional e submetido à sua aprovação, buscando tanto quanto fosse possível contemplar os interesses e demandas da educação nacional, ali representados pelas entidades presentes na comissão. Em seguida, seria encaminhado aos estados e municípios, para subsidiar as discussões nas etapas locais e receber emendas que, se aprovadas, seriam incluídas no texto do referido documento e comporiam o relatório das conferências estaduais que retornariam à Ceds. As propostas recebidas seriam sistematizadas e condensadas, e desse processo surgiria um novo documento, contendo as emendas que seriam objeto das deliberações na etapa nacional da Conae.

ii. Regimento Interno

O Regimento Interno foi o instrumento que disciplinou e organizou o debate temático. Nele foi proposto que a discussão sobre Sistema Nacional de Educação fosse universal, permitindo-se, de forma complementar, que se discutissem temas de interesse local, contanto que a discussão do tema nacional não deixasse de ser abordada e que as conclusões dos debates locais não fossem encaminhadas à etapa nacional da conferência.

O Regimento Interno buscou abordar duas dimensões: a primeira, delimitar o trabalho da própria

Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização; a segunda, constituir-se enquanto instrumento orientador dos trabalhos e definir regras sobre o que fazer em relação ao tema central e aos dos eixos. A própria decisão de fazer do debate sobre Sistema Nacional de Educação uma discussão universal foi uma decisão regimental.

Inicialmente foi elaborado e encaminhado aos estados e municípios um exemplo de regimento da Conae para subsidiar a realização das conferências municipais e estaduais. O documento definitivo, que normatizou a participação dos delegados e delegadas na etapa nacional, incorporou sugestões apresentadas pelos participantes das conferências municipais e estaduais, que ajudaram a aperfeiçoar o texto e as condições de realização da conferência. Na versão final, fez-se a flexão de gênero em todo o texto, acatando-se a proposta feita por um estado.

No modelo de regimento interno dirigido às localidades, abriu-se a possibilidade de o município ou o estado fazer, dentro de suas respectivas conferências, discussões sobre temas específicos e de interesse da região ou cidade, embora, por não terem uma abrangência nacional, o resultado de tais discussões não pudesse ser incorporado ao documento que conteria as emendas que seriam objeto de deliberação nas plenárias da Conae, em sua fase nacional.

O Regimento Interno também foi o responsável por disciplinar a existência de até três palestrantes nos colóquios.

iii. Plano Nacional de Educação

O texto relativo ao Plano Nacional de Educação não apareceu como eixo, mas como um encarte. Houve um interesse por parte de conferências municipais de fazer essa discussão, o que levou a Comissão Organizadora Nacional a acrescentar um encarte no Documento-Referência para dar maior destaque ao

material e retomá-lo de forma matricial dentro dos diferentes eixos.

A elaboração desse material deu-se por meio de uma articulação entre Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara dos Deputados e Conae para a realização de encontros regionais com o objetivo de discutir a elaboração do novo PNE. Dessas discussões surgiu a proposta de que ele não fosse tratado como um novo eixo, mas, como já foi dito, que fosse desenvolvido numa perspectiva matricial nas propostas de todos os eixos. Esse foi o motivo pelo qual o encarte do PNE não se constituiu num eixo do Documento-Referência e, portanto, não pôde ser discutido numa plenária de eixo. Concluído o documento, foi enviado aos municípios, embora a realização das conferências municipais já tivesse sido iniciada.

b. Sistema de Relatoria da Conae

O Sistema de Relatoria da Conferência desenvolvido pelo MEC procurou alcançar os seguintes objetivos:

1. assegurar aos usuários acesso seguro ao sistema;
2. garantir as condições necessárias para a realização da conferência;
3. facilitar o cadastro de propostas para eventos;
4. ajudar a desenvolver a consciência de que um sistema operacional é um componente importante e facilitador no processo de realização de uma conferência;
5. contribuir para facilitar as tarefas de todos os envolvidos na realização do evento.

Compreendeu vários passos, desde a inscrição de coordenadores, relatores e cadastradores nacionais, estaduais e municipais até a orientação de como se inseririam as propostas no sistema.

As propostas eram inseridas no sistema pelo/a cadastrador/a, validadas pelo/a relator/a e finalizadas pelo/a coordenador. Só depois de passar por todas essas etapas é que ela era incorporada ao Sistema de Relatoria para passar pela sistematização que a in-

cluiria nos respectivos blocos, conforme se classificasse dentre propostas convergentes ou divergentes ou dentre as aprovadas por mais de cinco estados.

As propostas, conforme fossem de supressão, adição, substituição e novos parágrafos, eram identificadas por cores diferentes.

- Supressão: **vermelho**
- Adição: **azul**
- Substituição: **verde**
- Novos parágrafos: **amarelo**

Essas legendas eram mostradas no canto superior da página e foram muito importantes para a identificação das propostas, sua análise e sistematização.

c. Emendas ao Documento-Referência

Segundo a decisão da Ceds, para efeito de organização da votação na etapa nacional, as emendas feitas aos parágrafos do Documento-Referência nas conferências estaduais e municipais, e inseridas no Sistema de Relatoria da conferência, foram classificadas em:

- a) propostas convergentes, ou seja, aquelas cujo teor de acréscimos e modificações sugeridas não apresentava divergência em relação ao Documento-Referência, e que fossem aprovadas em cinco ou mais estados;
- b) propostas divergentes, cujo conteúdo expresso por meio de supressões e substituições era discordante do que propunha o texto original, e tivessem sido aprovadas em cinco ou mais estados;
- c) propostas convergentes ou divergentes aprovadas em menos de cinco estados;

Depois dessa triagem inicial, essas propostas formariam, respectivamente:

- 1) Bloco I – Emendas convergentes aprovadas em cinco ou mais estados.
- 2) Bloco II – Emendas divergentes aprovadas em cinco ou mais estados.

3. Bloco III – Emendas tanto convergentes como divergentes, aprovadas em menos de cinco estados.

As propostas apresentadas por mais de cinco estados e dos blocos I e II seriam consideradas automaticamente aprovadas na Conferência Nacional, não sendo, portanto, objeto de deliberação nas plenárias de eixo e na plenária final, salvo quando fossem objeto de destaque por algum/a delegado/a.

As propostas do Bloco II que apresentavam algum tipo de divergência em relação ao texto do Documento-Referência, se não fossem destacadas nas plenárias de eixo e na plenária final, seriam consideradas automaticamente rejeitadas.

A Ceds considerou ao longo de suas reuniões que, caso houvesse poucos ou nenhum destaque às propostas dos dois blocos, a conferência se encerraria no primeiro dia, ou quem sabe em poucas horas. Por outro lado, havia uma grande quantidade de material de qualidade produzido pelas conferências estaduais fazendo parte do Bloco III que, pelos critérios estabelecidos inicialmente, deveria ser excluído das deliberações da conferência. Essa constatação fez a Ceds repensar os critérios de análise, passando a considerar as propostas do Bloco III como passíveis de serem discutidas e votadas na etapa nacional da conferência (plenárias de eixo e plenária final), caso fossem destacadas. Foi dessa decisão que surgiram o conteúdo do Bloco III e a nova condição às suas propostas. No geral eram emendas que envolviam questões polêmicas ou de grande relevância para o debate, mas que haviam sido excluídas devido ao critério regimental de terem sido apresentadas por cinco estados.

A decisão da Ceds de incorporar essas propostas ao debate fez do Bloco III um dos cadernos mais extensos, mais importantes e mais interessantes da Conae. Concentrando uma grande quantidade de material

para discussão, enriqueceu amplamente o debate, tornando-se o centro das atenções e deliberações do evento, dando-lhe uma nova vida. Ele recebeu o título de: Bloco III – Emendas passíveis de destaques (aprovadas em menos de cinco Estados).

Com essa decisão, passou a existir mais um bloco, o IV, que conteria as propostas que não seriam encaminhadas às plenárias de eixo. Suas propostas poderiam no futuro constituir-se em temas de estudo para novas políticas públicas educacionais. Seu título foi: Bloco IV – Propostas para a construção de Políticas Públicas Educacionais.

Geralmente, uma proposta era considerada pela Ceds, como tendo sido aprovada em cinco Estados quando tinha a mesma redação em cinco unidades da Federação. Esse foi um critério que excluiu muitas propostas que formularam suas ideias sobre um mesmo assunto com uma redação semelhante, mas não igual. O fato de ter havido poucos estados que tiveram condições de ver suas propostas diretamente aprovadas pode indicar uma falta de articulação nacional entre os grupos que defendem os mesmos interesses e, portanto, uma certa fragilidade ou falta de força para participar de decisões democráticas e, nesse sentido, o critério do cinco estados pode ter representado uma experiência pedagógica importante.

d. Colóquios

iv. Definição e organização

Para a realização dos colóquios, foi concebida uma equipe, composta de um/a coordenador/a, um/a secretário/a e dois/duas expositores/as, para orientar os trabalhos durante a fase nacional da Conae. A secretária teria a dupla função de cronometrar o tempo e controlar as inscrições durante o tempo de exposição.

Para a escolha do/a coordenador/a seriam adotados os seguintes critérios: ter identidade com o tema; ter

legitimidade política; conhecer o Regimento Interno e o Documento-Referência da Conae; evidenciar liderança e habilidade para tratar os conflitos; ser membro da Comissão Organizadora Nacional da Conae ou estar-lhe assegurada prioridade de escolha sobre outros nomes.

Foram estabelecidos os seguintes critérios para as exposições dos colóquios:

- tratar o tema dando-lhe uma abrangência nacional ;
- contemplar todos os níveis, modalidades e etapas de ensino;
- expressar uma pluralidade de enfoques e ideias.

Como de praxe, os/as delegados/as interessados/as deveriam inscrever-se previamente nos colóquios que fossem do seu interesse.

Um balanço dos resultados dessa atividade, na etapa nacional da conferência, trouxe o seguinte resultado:

- muita procura pelos Colóquios 1.1 e 1.2, sobre a regulação da educação nacional, e aqueles referentes à gestão democrática, números 2.9 e 2.10;
- semelhante grau de interesse pelos colóquios 3.18 e 5.36, referentes ao financiamento da educação, assim como pelo de número 6.42, sobre políticas afirmativas.
- poucas inscrições para o de número 4.35, relacionado a políticas de prevenção à saúde dos trabalhadores em educação, e para o de número 4.29, relativo aos funcionários e ao pessoal da escola, sua formação e identidade profissional.

v. Ementas

As ementas dos colóquios foram elaboradas para cada um dos temas que seriam tratados nesses espaços. Tinham como objetivo circunscrever a exposição do palestrante às temáticas que compunham o

Documento-Referência orientar as falas no sentido de harmonizá-las com os objetivos da Conae. As contribuições e informações recebidas deveriam aprofundar o debate, colaborando, assim, para fundamentar com mais conhecimento e qualidade as decisões a serem tomadas nas plenárias.

Assim que o nome do/da palestrante era definido pela entidade e repassado ao MEC, era posteriormente enviado ao/à interessado/a um formulário específico para ser preenchido, o convite para participar como palestrante e, juntamente com a ementa da palestra, a solicitação para que redigisse um texto de uma lauda sobre o tema escolhido e o encaminhasse à assessoria da CEDS. Foi dado um prazo para que cumprissem essas condições. O conjunto dos resumos remetidos pelos/as palestrantes resultou posteriormente na Coletânea de textos, distribuída aos delegados e delegadas no ato de credenciamento para a conferência.

vi. Banco de Palestrantes – Seleção

Inicialmente foi apresentada uma lista com mais de 1.000 palestrantes para a formação do Banco de Palestrantes.

Em face da necessidade de restringir esse número e facilitar o trabalho, foram elaborados os critérios de seleção a seguir. Os palestrantes deveriam:

- ser indicados pelas entidades parceiras do evento;
- ter identidade com o tema;
- apresentar currículo;
- ter domínio sobre o tema escolhido e compromisso de aprofundar as discussões sobre sua ementa;
- ter trabalho/estudo publicado relacionado ao tema ou a temas afins.

A partir dessas deliberações, estabeleceram-se os seguintes prazos para a definição dos palestrantes e para o recebimento de textos para a montagem da Coletânea:

- indicação do palestrante até 30/9/2009;
- definição dos nomes dos palestrantes pela Comissão Organizadora Nacional até 30/10/ 2009;
- prazo final para entrega dos resumos, 30/11/2009;
- publicação da Coletânea de Textos pelo MEC/SEA, até 28/12/2010;
- produção de 5 mil exemplares da Coletânea;
- entrega do material, no ato de credenciamento dos/delegados/as na fase nacional da Conae.

O processo de seleção desses profissionais na composição de mesas para a fase nacional da Conae foi um dos momentos que mais geraram impasses entre os participantes da Comissão de Dinâmica e Sistematização.

Elaborou-se ainda um conjunto de formulários que visavam orientar como proceder durante a votação das propostas nas plenárias de eixo.

e. Orientações para a organização da Conae

Para subsidiar a organização das conferências municipais e estaduais, foi elaborado um caderno com Orientações para Organização da Etapa Estadual da Conae. Esse material foi enviado às comissões estaduais e disponibilizado no sítio do MEC.

No período que acabou de ser descrito, sobretudo os últimos dois pontos, desenvolveram-se paralelamente ao trabalho de planejamento que teve início em outubro de 2009 e que será relatado a seguir.

f. Organização dos trabalhos a partir de outubro de 2009

O primeiro trabalho desenvolvido concentrou-se nos relatórios produzidos pelas conferências estaduais, que começaram a chegar a Brasília, a partir de outubro de 2009.

Inicialmente o planejamento estabelecia como coluna dorsal dos trabalhos a formação de quatro blocos di-

ferenciados e anteriormente citados:

Bloco I – formado por propostas que não apresentassem divergência entre si ou em relação às propostas do Documento-Referência;

Bloco II – formado por propostas que apresentavam divergências em relação ao texto do Documento-Referência;

Bloco III – formado por propostas que não se relacionavam com as temáticas objetos de deliberação da Conae;

Bloco IV – formado por propostas não apresentadas por pelo menos cinco estados.

Para chegar-se à constituição dos quatro blocos, foi, inicialmente, definido um cronograma das atividades a serem desenvolvidas no período de outubro a dezembro, que se desenvolveria em duas fases. Tanto a primeira como a segunda fase compreendiam quatro relatórios preliminares, e cada uma delas finalizava com um relatório parcial.

Tanto os relatórios preliminares como os parciais seriam produzidos pela assessoria da Ceds.

Os relatórios preliminares tinham como finalidade organizar as propostas vindas dos estados, conforme as características dos blocos.

1º Relatório Preliminar, com as propostas que não apresentaram divergências entre si e que, portanto, seriam passíveis de incorporação ao Bloco I do Documento-Base da Conae.

2º Relatório Preliminar, com propostas divergentes que deveriam ser deslocadas para o Bloco II do Documento-Base.

3º Relatório Preliminar, com propostas cujos conteúdos não se relacionavam com a temática, objeto de estudo e de deliberação da Conae, seja por sua especificidade regional, setorial, operacional ou peculiar, e que deveriam ser, portanto, deslocadas para o Bloco III do Documento-Base da Conae.

4º Relatório Preliminar, com propostas que não estavam presentes em pelo menos cinco relatórios estaduais e que seriam, portanto, deslocadas para o Bloco IV do Documento-Base.

Num primeiro momento, os relatórios preliminares que deram origem ao **1º Relatório Parcial** trabalharam as propostas de três estados, buscando levantar problemas de redação ou de relatoria ou de propostas que se repetiam, acenando para a possibilidade do aparecimento de cinco estados que defendiam a mesma proposta.

Os primeiros trabalhos, como bem se disse, na época, serviram como exercício para o que seria realizado posteriormente nos 27 estados.

Numa segunda fase ou momento, os quatro relatórios preliminares concentraram-se nas propostas de oito estados.

Ao final de cada fase reunia-se com a Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização e com a Comissão Nacional Organizadora da Conae, para a avaliação dos relatórios produzidos e resultados obtidos.

Com os trabalhos dessa etapa, teve início a estruturação do volume denominado Documento-Base, formado pelos blocos I, II, III e IV, como explicitado anteriormente. O resultado desse trabalho implicou o deslocamento e organização das propostas estaduais para os respectivos blocos e, dentro destes, para os devidos eixos.

2º Relatório Parcial – Trataria das propostas condensadas que não apresentaram divergências entre si, e que teriam, portanto, seu conteúdo incorporado ao texto-base da Conae, integrando o Bloco I do Documento-Base.

Desse Relatório Parcial constariam:

- propostas deslocadas para o eixo e parágrafo pertinentes;
- propostas que, por não se adequarem ao Bloco I, foram deslocadas para os distintos blocos do Documento-Base;
- propostas condensadas e incorporadas ao texto do Documento;
- material contendo os resultados da sistematização dos primeiros relatórios estaduais, submetido à leitura e análise da Comissão de Dinâmica e Sistematização e, depois, à Comissão Organizadora Nacional.

Encerrou-se ao final dessa fase o prazo para envio de propostas, tendo início o período reservado à sistematização das propostas dos 19 estados restantes.

Os trabalhos dessa terceira etapa foram orientados para a construção da versão preliminar do Documento-Base, que deveria ser elaborada conjuntamente pelas equipes do MEC e de assessoria da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização. Os insumos para execução dessa etapa seriam os relatórios resultantes dos estágios anteriores e os relatórios estaduais ainda não processados. O relatório resultaria da:

- sistematização de todas as propostas recebidas até o dia 20/12/20-09;
- organização e condensação do Documento-Base, contendo:
 1. emendas incorporadas;
 2. propostas vinculadas ao eixo;
 3. propostas para a construção de políticas públicas educacionais, considerações e encaminhamentos;
 4. propostas (recomendadas) para futuras agendas de aprofundamento temático sobre Política Nacional de Educação.

Concluída essa etapa, a versão atualizada do Documento-Base foi enviada aos relatores estaduais para análise. Posteriormente realizou-se uma reunião em Brasília, para que os relatores estaduais discutissem com a Ceds versão preliminar deste documento.

2. A Realização da Conae

a. Processo de sistematização das emendas/propostas ao Documento-Referência

i. Inserção das emendas/propostas estaduais no Sistema de Relatoria

As comissões organizadoras das conferências estaduais e distrital de educação consolidaram relatórios com as emendas ao Documento-Referência, inserindo-as devidamente no sistema informatizado de relatoria da Conae.

Para a inserção das emendas/propostas estaduais ao Documento-Referência, os estados indicaram ao MEC seus relatores. A equipe do MEC promoveu a capacitação dos relatores para a utilização do Sistema de Relatoria – *on-line* e, quando necessário, ao longo do processo, prestou assistência técnica a distância.

A inserção das emendas/propostas estaduais no Sistema de Relatoria obedeceu às seguintes etapas:

- inserção pelo cadastrador/relator;
- validação pelo coordenador.

Essa etapa foi bastante complexa e apresentou muitos problemas, exigindo da equipe do MEC contato e controle diuturno com os relatores estaduais.

Dentre os principais problemas encontrados, a merecerem atenção, tanto na elaboração do Documento-Referência quanto para orientação aos relatores e coordenadores estaduais numa próxima conferência, destacaram-se:

- elevado índice de emendas e propostas descontextualizadas ou não pertinentes ao parágrafo em que foram inseridas;
- repetição de emendas do mesmo teor em diferentes parágrafos e/ou eixos;
- repetição de inserção, por alguns estados, do mesmo parágrafo com emendas diferentes. Alguns estados, em vez de consolidarem no respectivo parágrafo as diversas emendas, repetiram-no para cada emenda, resultando, em alguns casos, em dezenas de inserções do mesmo parágrafo;
- parágrafos subdivididos em letras tornaram extremamente complexa a sistematização, não só por gerar repetições de inserção do mesmo parágrafo, como também pelo espaço ocupado no Sistema de Relatoria.

ii. Sistematização das emendas/propostas inseridas pelos estados no Sistema de Relatoria

Esta etapa compreendeu:

- deslocamento das emendas e/ou novas propostas não pertinentes do parágrafo em que foram inseridas para o parágrafo mais pertinente a elas;
- condensação, em cada parágrafo, das diferentes emendas e/ou propostas inseridas no Sistema de Relatoria pelos estados;
- geração de relatório, por eixo, dos parágrafos com as emendas dos estados condensadas;
- distribuição dos parágrafos com as emendas/propostas condensadas, segundo sua pertinência, nos blocos I a IV. Para essa tarefa, a equipe de assessoria da Ceds, no relatório das emendas condensadas, organizou somente dois blocos: as apresen-

tadas por mais de cinco estados e as apresentadas por menos de cinco estados. A partir do relatório a Ceds dividiu cada um desses blocos em outros dois: as apresentadas por mais de cinco estados nos blocos I e II (as pertinentes e as divergentes do Documento-Referência); e as apresentadas por menos de cinco estados nos blocos III e IV (as passíveis de destaques nas plenárias de eixo e as registradas como propostas para a construção de políticas públicas educacionais).

b. Elaboração do Documento-Base para as plenárias de eixo

Definida a distribuição, entre os quatro blocos, das emendas/propostas inseridas pelos estados e condensadas, a Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização, em conjunto com a equipe de assessoria da Ceds, preparou a versão preliminar do Documento-Base para as plenárias de eixo da Conae, dividida em dois cadernos:

- Documento-Base I – emendas/propostas apresentadas por mais de cinco estados (blocos I e II);
- Documento-Base II – emendas passíveis, por sua pertinência e relevância, de destaques nas plenárias de eixo (Bloco III).

Organizada a versão preliminar do Documento-Base para as plenárias de eixo, foi desenvolvido o seguinte processo de validação:

- envio do Documento-Base para análise dos relatores estaduais;
- reunião conjunta da Comissão de Dinâmica e Sistematização, equipe de assessoria da Ceds e relatores estaduais. Nessa reunião, os relatores estaduais propuseram, e a Ceds acatou, a exclusão da identificação (sigla das unidades federativas) dos estados autores das emendas/propostas, por

considerar que muitas propostas apresentavam o mesmo conteúdo com elaboração diversificada, o que, pelo Regimento Interno da Conae, não permitia sua fusão em uma só. Em contrapartida, a coordenação da conferência assegurou que, independentemente dessa decisão, a Conae manteria para possíveis consultas um exemplar do documento com as propostas acompanhadas das siglas dos estados.

- reunião da Comissão de Dinâmica e Sistematização, equipe de assessoria da Ceds, com participação da Equipe de Consultores, para aprovação do Documento-Base;
- reunião da Comissão Organizadora Nacional para aprovação do Documento-Base das plenárias de eixo;
- redação final, revisão, diagramação e impressão dos cadernos I e II do Documento-Base.

c. Organização das plenárias de eixo

O Regimento da Conae define com clareza os seguintes passos e procedimentos para a realização das plenárias de eixo:

i. Coordenação: relatores da Ceds, dos respectivos eixos;

ii. Pauta:

- recebimento, por escrito, dos destaques ao Eixo III;
- leitura e destaques das emendas dos blocos I e II;
- discussão e deliberação das emendas;
- sistematização e encaminhamento à plenária.

iii. Critérios para discussão e deliberação das emendas:

- emendas do Bloco I não destacadas foram consideradas aprovadas;
- emendas do Bloco II não destacadas foram consideradas rejeitadas;

- emendas do Bloco III destacadas, por escrito, antes da abertura da discussão do Bloco I:
 - tiveram votação de sua admissibilidade – não aceita a admissibilidade, foram consideradas rejeitadas;
 - nas divergências, foram garantidas uma defesa favorável e uma contrária, antes do processo de votação.
- emendas do Bloco III não destacadas foram consideradas rejeitadas;
- emendas aprovadas com mais de 50% de votos dos presentes nas plenárias de eixo foram incorporadas ao Documento-Base;
- emendas que obtiveram mais de 30% e menos de 50% de votos dos presentes nas plenárias de eixo foram encaminhadas para apreciação na plenária final;
- emendas que não obtiverem 30% de votos dos presentes foram consideradas rejeitadas;
- as emendas podiam sofrer ajustes de redação a partir de acordos ou consensos formulados por ocasião do processo de votação, vetada a alteração do mérito da proposta.

iv. Sistematização das emendas aprovadas nas plenárias de eixos

Os relatores das plenárias de eixo inseriram no Sistema de Relatoria as emendas aprovadas, destacando as aprovadas com mais de 50% dos votos e as aprovadas com 30% a 50% dos votos.

Para a apresentação de emendas do Bloco III e sistematização das deliberações das plenárias de eixo, foram criados formulários próprios.

d. Organização da plenária final

A plenária final foi realizada com base em caderno impresso, contendo as emendas encaminhadas pelas plenárias de eixo. A plenária final, realizada por eixo, contemplou:

- coordenação: pelos coordenadores do respectivo eixo;
- leitura, com destaque oral, das emendas aprovadas nos eixos, com mais de 30% e menos de 50% dos votos;
- defesa da emenda destacada, pelo proponente do destaque, com defesa de proposta contrária em caso de divergência;
- votação das emendas destacadas, requerendo mais de 50% dos presentes para aprovação;
- aceitação de declaração de voto, por escrito, para registro nos anais da Conae;
- questões de ordem foram apreciadas pela coordenação da conferência, sem prejuízo do andamento das atividades.

e. Sistematização das deliberações da plenária final

A equipe de assessoria da Ceds acompanhou a plenária, com estratégias para garantir a fidelidade às deliberações:

- inserção das deliberações no Sistema de Relatoria;
- anotação das discussões e deliberações;
- recolhimento, por escrito, dos acordos de redação.

Posteriormente, foram conferidas as anotações e as inserções, garantindo a autenticidade e fidelidade às deliberações da plenária final.

f. Elaboração e aprovação do Documento-Final

O Documento-Final da Conae consolidou, no Documento-Referência, as emendas e novas propostas inseridas pelos estados, discutidas e acolhidas nas plenárias de eixo e aprovadas na plenária final. A elaboração do Documento-Final procurou manter a fidelidade textual possível às emendas aprovadas. Assim, traduz as percepções e desejos dos/as milhares de educadores e educadoras que participaram, em suas diferentes fases, da Conae/2010.

g. Organização do documento: propostas para a construção de políticas públicas educacionais (Bloco IV)

Todas as emendas e propostas inseridas pelos estados no Sistema de Relatoria que não chegaram ou foram aprovadas na plenária final, e que, por isso, não estão contempladas no Documento-Final da Conae, foram consolidadas no Bloco IV, como documento para registro nos anais da Conae e como subsídio para futuras discussões e propostas de construção de políticas públicas educacionais, também poderá subsidiar análises de pesquisadores e estudiosos da educação.

Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização - Ceds

Coordenador: Arlindo Cavalcanti de Queiroz - MEC/SEA

Secretaria de Educação Básica - SEB

Titular: Carlos Artexes Simões

Suplente: Edna Martins Borges

Secretaria de Educação Superior - SESU

Titular: Renata Perez Dantas

Suplente: João Guilherme Lima Granja Xavier da Silva

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD

Titular: Armênio Bello Schmidt

Suplente: Leandro da Costa Fialho

Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados - CEC

Titular: Carlos Augusto Abicalil

Suplente: Nilmar Galvino Ruiz

Conselho Nacional de Educação - CNE

Titular: Maria Izabel Azevedo Noronha

Suplente: Antônio Carlos Caruso Ronca

Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES

Titular: Alan Kardec Martins Barbiero

Suplente: Gustavo Henrique de Sousa Balduino

Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC

Titular: Marcelo Ferreira Lourenço

Suplente: Luiz Siveres

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF

Titular: Paulo Eduardo Grischke

Suplente: Jair Jonko Araújo

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME

Titular: Leocádia Maria da Hora Neta

Suplente: Carlos Eduardo Sanches

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE

Titular: Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho

Suplente: Denílson Bento da Costa

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE

Titular: José Thadeu Rodrigues de Almeida

Suplente: Cristina Aparecida de Castro

União Nacional dos Estudantes – UNE

Titular: Tiago Augusto da Silva Ventura

Suplente: Daniel Iliescu

Representação da Comunidade Científica

Titular: Nelson Maculan Filho - SBPC

Suplente: Paulo Figueiredo Lima - SBPC

Representação Social do Campo

Titular: Antônia Vanderlúcia de Oliveira Simplício - MST

Suplente: Eliene Novaes Rocha - CONTAG

Movimentos em Defesa da Educação

Titular: Daniel Tojeira Cara – Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Suplente: Mozart Neves Ramos – Movimento Todos pela Educação

Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação

Titular: Márcia Ângela da Silva Aguiar - ANPED

Suplente: Iria Brzezinski - ANFOPE

1.2.2 Comissão de Especial de Mobilização e Infraestrutura - Cemi

A Cemi orientou a busca de espaços físicos nos municípios e estados para a realização dos eventos. Na etapa nacional da conferência, providenciou as acomodações para os/as delegados/as e demais participantes, como os locais de realização dos eventos principais e coadjuvantes da Conae.

O compromisso com o processo democrático também esteve presente nesta comissão. Sua função primordial inicialmente era levar a informação da realização da Conae a todos os cantos do Brasil, o que muitas vezes não foi fácil, nem conseguido no tempo previsto, demandando algumas dilatações de prazos para recebimento do caminho de volta com as respostas sobre o que se havia recebido ou discutido. Essa comissão tinha por missão mobilizar os diferentes segmentos e setores que integram a educação nacional. Seu trabalho, como ficou dito anteriormente, passa primeiro pela divulgação da realização da conferência e sua importância aos mais diferentes, distantes e por vezes pouco acessíveis rincões do nosso país. Com essa iniciativa, despertou-se a atenção e curiosidade sobre o tema e fomentou-se uma atitude favorável para discutir sua temática, o que, sem dúvida, possibilitou a recuperação imediata e inicial das experiências vividas pelos diferentes segmentos e atores da educação: profissionais, gestores/as, alunos/as e responsáveis em seus locais de atuação e em sua prática

e das suas respectivas instituições. O processo de mobilizar desdobrou-se na discussão partilhada com os pares, individuais ou coletivos, em fóruns ou eventos, denominados de colóquios, no âmbito da Conae, nos quais as ideias puderam ser aprofundadas e o debate ganhou mais consistência.

O aprofundamento dos temas e das questões levou à visualização dos melhores caminhos a tomar-se. Devido ao embate de ideias, alimentadas agora pelas contribuições de espaços como as universidades, que se dedicam à construção do saber elaborado, e, também, de alguém que detinha um conhecimento relevante, alcançado por outros caminhos que não a academia, nem por isso menos importante. As ideias originadas dessa discussão se traduziram nas propostas feitas ao texto-referência da Conae, as quais em última instância objetivaram melhorar a qualidade da educação nacional.

Comissão Especial de Mobilização e Infraestrutura - Cemi

Coordenador: Paulo Egon Wiederkehr - MEC/SEA

Secretaria de Educação Especial - SEESP

Titular: Martinha Clarete Dutra dos Santos

Suplente: Sinara Pollon Zardo

Secretaria de Educação a Distância - SEED

Titular: Carlos Eduardo Bielschowsky

Suplente: Alvana Maria Bof

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC

Titular: Marcelo Minghelli

Suplente: Patrícia Barcelos

Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN

Titular: Arnaldo Cardoso Freire

Suplente: Olmira Bernadete Dassoler

Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado - CEC

Titular: Fátima Cleide Rodrigues da Silva

Suplente: Cristóvam Ricardo Cavalcanti Buarque

Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM

Titular: Mário Luiz Neves de Azevedo

Suplente: Janete Gomes Barreto Paiva

Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos – CONFENAPA

Titular: Iedyr Gelape Bambilra

Suplente: Pedro Trindade Barreto

Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras – FASUBRA

Titular: Rosângela Gomes Soares da Costa

Suplente: Janine Vieira Teixeira

Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino – PROIFES

Titular: Helder Machado Passos

Suplente: Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos

Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional – SINASEFE

Titular: José de Araújo Pereira

Suplente: Ricardo Scoopel Velho

Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE

Titular: Aguinaldo Garrido

Suplente: José Reinaldo Antunes Carneiro

Movimentos de Afirmação da Diversidade

Titular: Raimundo Jorge do Nascimento de Jesus – NEAB/UFPA

Suplente: Antônio Carlos Malachias – CEERT

União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES

Titular: Gabrielle D’Almeida Gonçalves

Suplente: Ana Letícia Oliveira Barbosa

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME

Titular: Maria Ieda Nogueira

Suplente: Paulo Eduardo dos Santos

Centrais Sindicais dos Trabalhadores

Titular: José Celestino Lourenço - CUT

Suplente: Antônio Bittencourt Filho – UGT

Confederação dos Empresários e do Sistema “S”

Titular: Regina Maria de Fátima Torres - CNI

Suplente: Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro - CNC

4. Professor Francisco das Chagas Fernandes: Passagens da Vida





Nasci no interior do Rio Grande do Norte, a três quilômetros de Lajes, que já foi Itaretama. Aos 13 anos, saí de lá para Natal, pois não havia ginásio na época e meus pais queriam que eu estudasse.

Para estudar, trabalhei como vendedor de picolé, carregador de saco de farinha de trigo no armazém do porto, empregado doméstico, balconista numa livraria/papelaria. Entre outras funções. Mas cheguei à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde cursei Letras – Licenciatura.

Iniciei como professor precário nas cidades vizinhas a Natal, mas fui demitido duas vezes por organizar movimentos de greve, entre os anos de 1980 e 1982.

Em 1982, consegui um contrato precário na rede estadual do Rio Grande do Norte. Nesse ano participei, em Natal, como ouvinte do Congresso da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), entidade que se transformou na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Em 1984, numa assembleia dos professores, inventei de inscrever-me para falar. A oposição à direção da Associação logo convidou-me para montar uma chapa, e, com ela, ganhamos a eleição de 1985. Daí em

diante, até 2003, militei no movimento sindical no estado, na CPB/CNTE, na Central Única dos Trabalhadores (CUT) estadual e nacional.

Em 2003, entrei para o governo do presidente Lula como diretor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Em 2004, assumi a Secretaria de Educação Básica do MEC.

Em 2007, assumi a Secretaria Executiva Adjunta.

Em 2008, coordenei a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) e, em 2010, a Conferência Nacional de Educação (Conae).

Francisco das Chagas Fernandes
Coordenador-Geral da Conae

5. Participantes da Conae



CONAE 2010
Conferência Nacional de Educação

CONSTRUINDO O SISTEMA NACIONAL ARTICULADO DE EDUCAÇÃO
O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Participantes da Conae – Etapa nacional

ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA
 ADAHILTON GONCALVES MARTINS
 ADAILTONNCESAR SILVA SERRA JUNIOR
 ADAILTON SANTANA
 ADAIR PRATEADO JUNIOR
 ADAUTO DE ARAUJO LIMA
 ADAUTO FERREIRA LEMOS FILHO
 ADEJALMO MOREIRA ABADI
 ADELAIDE ALVES DIAS
 ADELAIDE JOIA
 ADELAIDE MENEZES DA SILVA RIBEIRO
 ADELAIDE PEREIRA DA SILVA
 ADELIA SAVEDRA DOS SANTOS
 ADELINO SOARES SANTOS MACHADO
 ADELMO RODRIGUES DE OLIVEIRA
 ADELSON CAVALCANTI DE QUEIROZ
 ADEMAR DE LIMA CARVALHO
 ADEMARIO DOS SANTOS SENA
 ADEMARIO SILVA SOUSA
 ADEMILDE TERESA DE OLIVEIRA
 ADEMIR GIMENES PERES
 ADEMIR PICANTO DE FIGUEIREDO
 ADERCIA BEZERRA HOSTIN
 ADEUM HILARIO SAUER
 ADILIS PAIVA TAVARES
 ADILMA PORTELA DA FONSECA TORRES
 ADILSONDE APIAIM
 ADILSON VENTURA DE MELLO
 ADILTON JOSE DE PAULA
 ADIR JOSEFA DE OLIVEIRA
 ADMA CLECIA RODRIGUES ANDRADE SANTOS
 ADMARIO LUIZ DE ALMEIDA
 ADRIANA ALMEIDA SALES DE MELO
 ADRIANA ANDRES
 ADRIANA CORDEIRO DE SOUZA MAZZOLA
 ADRIANA CORTEZ
 ADRIANA DE BRITO LIMA
 ADRIANA DUARTE DO NASCIMENTO
 ADRIANA LIA FRISZMANDE LAPLANE
 ADRIANA MAB DA GAMA MOREIRA

ADRIANA MARA GUIMARAES
 ADRIANA NEVES MASCARENHAS
 ADRIANA NUNES GOMES
 ADRIANE DE OLIVEIRA SILVA
 ADRIANE KADMA FARIAS DE SOUZA
 ADRIANE KLAMT DA CUNHA
 ADRIANE REGINA SPOHR
 ADRIANO BARBOSA SALES
 ADRIANO DOS SANTOS
 ADRIANO PEREIRA DA SILVA
 AFONSO CELSO TEIXEIRA
 AFRANIO MENDES CATANI
 AGNALDO FERREIRA
 AGNALDO RODRIGUES DA SILVA
 AGOSTINHO MIRANDA ROCHA
 AGUINALDO GARRIDO
 AGVAN VIEIRA AGUIAR
 AHILTON RIBEIRO RODRIGUES
 AIDA MARIA MONTEIRO SILVA
 AIDAMAR SEMINOTTI HOFFER
 AINY RIBEIRO MARTINS
 AISLLAN AUGUSTO DE SOUZA
 ALÁDIA ARAÚJO BORGES
 ALAIDE OLIVEIRA DO NASCIMENTO
 ALAN DOS SANTOS BUDRIM
 ALAN FRANCISCO DE CARVALHO
 ALAN KARDEC MARTINS BARBIERO
 ALAOR ROSA FILHO
 ALAYDE MARIA PINTO DIGIOVANNI
 ALBA VALÉRIA LEMES LAURIA
 ALBERT AGNI MARQUES DOS SANTOS
 ALBERTO ALVES FERNANDES
 ALBERTO ALVES MARQUES FILHO
 ALBERTO BORGES DE ARAUJO
 ALBERTO DE OLIVEIRA RIBEIRO
 ALBERTO FILHO MACIEL MAIA
 ALBERTO FRANCA DIAS
 ALBERTO PEIXOTO DE SOUZA
 ALCIANE SANTOS FAVACHO
 ALCIVONE ALVES DA SILVA
 ALDA MARIA SILVA

ALDA MUNIZ PEPE
ALDA REGINA AMORIM FRANCO
ALDAR CAMPOS BRAGA
ALDIMAR BARBALHO CAMARA FILHO
ALECCIENE CHAVES GUSMAO
ALEITA DESMAREST PASSOS
ALEKSANDRA RAIANE RODRIGUES MARQUES
ALESSANDRA APARECIDA GARCIA
ALESSANDRA DA COSTA LUNAS
ALESSANDRA DE FATIMA CAMARGO PEREIRA
ALESSANDRA LEAL DE MATOS LIMA
ALESSANDRA MAGNA QUEIROZ DA SILVA
ALESSANDRA MARQUES DA CUNHA
ALESSANDRA RODRIGUES MARX
ALESSANDRO SANTOS MARIANO
ALEX FERREIRA DA CRUZ
ALEX LUCAS DE SOUZA DIAS
ALEX MONTENEGRO DANTAS
ALEX PANIAGO
ALEX RICARDO MEDEIROS DA SILVEIRA
ALEX SANTOS SARATT
ALEX SILVA DE LIMA
ALEX VASCONCELOS SOARES
ALEXANDRA AYACH ANACHE
ALEXANDRA BUJOKAS DE SIQUEIRA
ALEXANDRA SANTOS LEAL OLIVEIRA
ALEXANDRE ANTONIO GILI NADER
ALEXANDRE ARRAIS SIQUEIRA DE MENESES
ALEXANDRE BAHIA SANTOS
ALEXANDRE CAETANO PERIOTTO
ALEXANDRE DO NASCIMENTO
ALEXANDRE EDUARDO SILVA
ALEXANDRE FAGUNDES CESARIO
ALEXANDRE FERREIRA DE CASTRO
ALEXANDRE FERREIRA DO NASCIMENTO
ALEXANDRE FUNDAO GUIMARAES MENDES
ALEXANDRE LUIS CESAR
ALEXANDRE MAGNO LEAO DOS SANTOS
ALEXANDRE MAGNO OLIVEIRA MUNIZ
ALEXANDRE MARTINS JOCA
ALEXANDRE RAMOS DE AZEVEDO

ALEXANDRE SANTOS DO CARMO
ALEXANDRE SILVA DE ALMEIDA
ALEXANDRE SOUZA CAVALCANTE
ALEXANDRE TARDELLI GENESI
ALEXIS PIER AGUAYO
ALEXSANDER RAFAEL DE BORBA
ALEXSANDER RIEGER REIS
ALEXSANDRA SALES DA SILVA
ALEXSANDRO SANTOS DE FIGUEIREDO
ALFIO POZZI
ALFREDO DE OLIVEIRA NETO
ALIAN BATINGA DA SILVA
ALICE DE SOUZA VALENTE
ALINE BASTOS DOS REIS
ALINE CHALUS VERNICK
ALINE DAMASCENO FERREIRA
ALINE MARES DOS SANTOS
ALINE MENDES ABREU
ALINE PACHECO SILVA
ALINE RAMOS DA COSTA
ALINE THAYNNARA SALES DE SOUTO
ALISSON DIAS DA SILVA
ALISSON GONCALVES TAVARES
ALISSON SILVA DA COSTA
ALLAN ROCHA DAMASCENO
ALLANA OLIVEIRA DE ABREU
ALLYSSON THIAGO CRAMER SOARES
ALMERINDA DE SOUZA CUNHA
ALMIR AVELINO DA SILVA
ALOISIO TEIXEIRA
ALONÇO MACHADO DE SOUZA
ALTAIR RIBEIRO MENDES
ALTAMIRO FERREIRA DE SOUSA
ALTAMIRO TEIXEIRA DE LIRA
ALVANA MARIA BOFF
ALVARES SANTIAGO DE OLIVEIRA FILHO
ALVARO NARCISO DE QUEIROZ BASTOS
ALZERINO MARTINS DOS SANTOS
AMANDA ALVES LAURINDO
AMANDA CARLA AMORAS DE MORAIS
AMANDA CHRISTINA POLATO

AMANDA MACHADO CIEGLINSKI
 AMANDA MOREIRA BORDE
 AMANDA RAVENNA VIEIRA DE OLIVEIRA
 AMANDA SILVA DE SOUZA
 AMANDA VIEIRA DA ROCHA DE ARAGAO
 AMARILDO PEDRO CENCI
 AMARO SERGIO DE LIMA BOTELHO
 AMAURY DE CARVALHO
 AMAURY RAMOS PEREIRA
 AMELIA ADRIANA DE CARVALHO CAMPELO
 AMELIA ISABETH BANPI PAINES
 AMILTON GONCALVES SA BARRETTO
 AMPARA FERREIRA DE BARROS PAIVA
 ANA ALICE FREIRE AGOSTINHO
 ANA ALICE MACIEL MOTTA
 ANA AMELIA INOUE
 ANA BEATRIZ BEZERRA GOMES
 ANA BEATRIZ GUIMARAES CARDOSO ROSA
 ANA BETINA FRANÇA RUGNA LOPES
 ANA CARLA DE LEMOS
 ANA CAROLINA DO CARMO BARBOZA
 ANA CAROLINA SILVA CIROTTO
 ANA CAROLINA SILVA E SOUZA
 ANA CAROLINA VIEIRA RIBEIRO
 ANA CELIA DA SILVA TUVERI
 ANA CELIA DE OLIVEIRA PAZ
 ANA CHRISTINA ZAPPALA PEREA
 ANA CLAUDIA FARRANHA SANTANA
 ANA CLAUDIA PESSOA DA SILVA
 ANA CLAUDIA SAMPAIO VOLPE
 ANA CLEDINA RODRIGUES GOMES
 ANA CRISTINA CONCEICAO SANTOS
 ANA CRISTINA CZEGELSKI
 ANA CRISTINA DE ARAUJO SILVA
 ANA CRISTINA FERRAREZE CIRNE
 ANA CRISTINA GOMES SARAIVA
 ANA CRISTINA ZUCCARO WAJSMAN
 ANA DENISE RIBAS DE OLIVEIRA
 ANA ELIZA MARTINS LOBO
 ANA LUCIA CUNHA DUARTE
 ANA LUCIA GUIMARAES

ANA LUCIA GUSMAO BRINDEIRO
 ANA LUCIA LIMA DA ROCHA MURICY SOUZA
 ANA LUCIA SANTOS CUGLER
 ANA LUCIA ZAMBAO GUTIER
 ANA LUIZA FRAGA
 ANA LUIZA MARINO KULLER
 ANA LUIZA OLIVA BURATTO
 ANA MAGNA SILVA COUTO
 ANA MARCIA
 ANA MARGARETH DOS SANTOS VIEIRA
 ANA MARI KODAMA WADAMORI
 ANA MARIA DA SILVA OLIVEIRA
 ANA MARIA DA TRINDADE RODRIGUES RAUBER
 ANA MARIA DE ALMEIDA RIBEIRO
 ANA MARIA DE ARAUJO ANANIAS
 ANA MARIA DE ARAUJO MELLO
 ANA MARIA FEIJO SABOIA
 ANA MARIA FELIPPE
 ANA MARIA IORIO DIAS
 ANA MARIA JUNGER FERREIRA ANTUNES
 ANA MARIA LOURENCO DE AZEVEDO
 ANA MARIA SANTOS
 ANA MARIA SILVA
 ANA MARIA ZOPPELLO RODRIGUES
 ANA PAULA CROSARA DE RESENDE
 ANA PAULA FERREIRA MESSDER
 ANA PAULA JUNG
 ANA PAULA OLIVEIRA FRANCISCO
 ANA PAULA ROMÃO DE SOUZA FERREIRA
 ANA PAULA VIEIRA DE SOUZA
 ANA REGINA FERRAZ VIEIRA
 ANA RITA MARCELO DE CASTRO
 ANA RODRIGUES DE SOUSA OLIVEIRA
 ANA ROSA PEIXOTO DE BRITO
 ANA SOARES DE ABREU
 ANA SUELI TEIXEIRA DE PINHO
 ANA VALÉRIA DIAS PEREIRA
 ANA VALESKA AMARAL GOMES
 ANADJA MARILDA GOMES BRAZ
 ANADY RODRIGUES DE QUEIROZ
 ANALISE DE JESUS DA SILVA

ANAMÉLIA RIBEIRO CORREIA ARAUJO
ANDERSON CHRISTIAN PEREIRA
ANDERSON CORREIA TITO
ANDERSON DE JESUS BRITO
ANDERSON GUIMARAES PEREIRA
ANDERSON KLEYTON DE OLIVEIRA
ANDRÉ GOMES ALAY ESTEVES
ANDRE GOMES ALOY ESTEVES
ANDRE GUILHERME RESSEL
ANDRE JORGE MARCELINO DA COSTA MARINHO
ANDRE LUIS DA SILVA RAMOS
ANDRE LUIS DA SILVA RAMOS
ANDRE LUIS VIEGAS DE MACEDO
ANDRE LUIZ DE FIQUEIREDO LAZARO
ANDRE LUIZ GIUDICISSI CUNHA
ANDRE LUIZ VITRAL COSTA
ANDRE MARSILIO CARVALHO E PINHO
ANDRE NOGUEIRA RANGEL VARANDA WOLLMAN
ANDRE RIBEIRO DE GOVEIA
ANDRE RIBEIRO DE LIMA
ANDRE VINICIUS ARAUJO
ANDREA ANDRADE SAUER
ANDREA BARBOSA GOUVEIA
ANDREA BATISTA DE OLIVEIRA
ANDREA BEATRIZ RODRIGUES DE BARCELOS
ANDREA CAMACHO SERODIO
ANDRÉA CARDOSO LIMA
ANDREA CRISTINA ALMEIDA
ANDREA DO ROCIO CALDAS
ANDREA NEIVA DE AMORIM
ANDREA RAMALHO REIS CARDOSO
ANDREA REGINA PRATA
ANDREIA CABRAL COLARES PEREIRA
ANDREIA CATININ PINTO
ANDREIA COUTO RIBEIRO
ANDREIA FRANCO DE QUEIROS SOTO
ANDREIA NUNES MILITAO
ANDREIA PEDRO PITANGUEIRAS
ANDREIA SOARES DA SILVA
ANDREIA TEIXEIRA DOS SANTOS
ANDRESSA MOREIRA SANTIAGO

ANDRESSA SCHULZ CALADO
ANDREY ASSUNÇÃO SILVA
ANDREY ROOSEWELT CHAGAS LEMOS
ANDREZA HAAG
ANDREZA MACEDO JUSTINIANO
ANDRIGGO PRADO FERNANDES DE SOUZA
ANGELA CRISTINA DOS SANTOS FERREIRA
ANGELA LIMA DO NASCIMENTO
ANGELA MARIA ARAGAO
ANGELA MARIA DE MENEZES
ANGELA MARIA DOS SANTOS
ANGELA MARIA GRIPE
ANGELA MARIA MONTEIRO DA MOTTA PIRES
ANGELA MARIA RABELO FERREIRA BARRETO
ANGELA PINHO
ANGELA REGINA PIRES COSTA
ANGELICA TERESA PEREIRA
ANGELINA CARMELA ROMAO MATTAR MATISKEI
ANGELINA MARIA DE OLIVEIRA LICORIO
ANGELITA FERNANDA TEIXEIRA LUCAS
ANGELO FILOMENO PALHARES LEITE
ANGELO RICARDO DE SOUZA
ANGELO VANHONI
ANNA BEATRIZ DE ALMEIDA WAEHNELDT
ANNA CARLA DE PAULA BARROS HOSCHI
ANNA CRISTINA CARDOZO DA FONSECA
ANNA CRISTINA DAVI DE SOUZA
ANNA JULIA RODRIGUES
ANNA KAROLLINA DE SOUZA OLIVEIRA
ANNA LUCIA SANTOS DA CUNHA
ANNA MARIA SALUSTIANO DE ANDRADE LIMA
ANSELMO VIEIRA DA SILVA
ANSELMO VITAL DE OLIVEIRA
ANTONIA ALVES DE SOUSA ARAUJO
ANTONIA EDNA BELEM MORAIS
ANTONIA ERISTANIA GONCALVES FERREIRA LUZ
ANTONIA FERNANDA JALLES
ANTONIA FIRMINA DE OLIVEIRA NETA
ANTONIA LUCIANA MENDES
ANTONIA MARIA ALVES DE ALBUQUERQUE
ANTONIA MARIA DOS SANTOS

ANTONIA MARIA PEREIRA MORAES
 ANTONIA VANDERLUCIA DE OLIVEIRA SIMPLICIO
 ANTONINA MARIA DA SILVA
 ANTONIO AIRTON AMARAL
 ANTONIO ALVES NETO
 ANTONIO ARISTIDES CORREA DUTRA
 ANTONIO AVELANGE PADILHA BUENO
 ANTONIO BIANCHO FILHO
 ANTONIO BITTENCOURT FILHO
 ANTONIO BRAZ RODRIGUES
 ANTONIO CABRAL NETO
 ANTONIO CARLOS ALVES COUTINHO
 ANTONIO CARLOS BATISTA DE OLIVEIRA SOBRINHO
 ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA
 ANTONIO CARLOS CARVALHO LIMA
 ANTONIO CARLOS DA SILVA
 ANTONIO CARLOS DOS SANTOS
 ANTONIO CARLOS DOS SANTOS
 ANTONIO CARLOS MALACHIAS
 ANTONIO CARLOS MARTINS BARROS
 ANTONIO CARLOS MARTINS
 ANTONIO CARLOS SARDINHA
 ANTONIO CELIO FERREIRA
 ANTONIO CELSO PASQUINI
 ANTONIO CESAR CORRADI
 ANTONIO CLAUDIO ALVES FERREIRA
 ANTONIO CLEIDE GOUVEIA
 ANTONIO DAVID SOUSA DE ALMEIDA
 ANTONIO EDSON BRANDAO
 ANTONIO FERNANDO DOS SANTOS
 ANTONIO FERNANDO JANSEN PEREIRA MITOSO
 ANTONIO FERREIRA DE SOUSA SOBRINHO
 ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA
 ANTONIO FRANCISCO SILVA
 ANTONIO GLAUBER ALVES OLIVEIRA
 ANTONIO HENRIQUE PINTO
 ANTONIO INACIO GOMES
 ANTONIO JOSE CARRADORE
 ANTONIO JOSE DIAS VIEIRA
 ANTONIO JOSE SANTANA JUNIOR
 ANTONIO JULIO GOMES PINHEIRO

ANTONIO LIDIO DE MATTOS ZAMBON
 ANTONIO LISBOA AMANCIO VALE
 ANTONIO LUIZ DA SILVA
 ANTONIO LUIZ DE CARVALHO E SILVA
 ANTONIO LUIZ MARTINS DOS REIS
 ANTONIO MARCOS MALACHOVSKI
 ANTONIO MARQUES DE ALMEIDA
 ANTONIO MUNARIM
 ANTONIO ORLANDO DE AGUIAR
 ANTONIO PEREIRA DE CARVALHO
 ANTONIO RODRIGUES DA SILVA
 ANTONIO RODRIGUES DE SOUZA
 ANTONIO TERUO KATO
 ANTONIO VALMOR DE CAMPOS
 APARECIDA CIRLENE CABRAL
 APARECIDA DE FATIMA COSTA VIEIRA
 APARECIDA DE FATIMA TIRADENTES DOS SANTOS
 APARECIDA DO CARMO FRIGERI
 APARECIDA DOS SANTOS BENTO
 APARECIDA MACEDO LARINDO
 APARECIDA SUELAINÉ CARNEIRO DOS SANTOS
 APARECIDO DONIZETI CHAGAS DE FARIA
 APARECIDO FREITAS DE OLIVEIRA
 AQUILINO SOARES BOUZAN PARREIRA
 ARABELLA PEREIRA NOBREGA
 ARACI ASINELLI DA LUZ
 ARCHIMEDES BECHELI FILHO
 ARIANA ANDRE DE SOUZA
 ARIANE CHAGAS LEITAO
 ARIANE MARCELA OLIVEIRA RAMOS
 ARILDO JOSÉ MARTINI
 ARILSON MENDES SA
 ARIMAR MARTINS CAMPOS
 ARINEIDE DOS SANTOS TAVARES
 ARIOSVALDO NOVAIS SANTIAGO
 ARIIVALDO DE CAMARGO
 ARISIA BARROS DOS SANTOS
 ARISTIDES MEIRA DE SOUSA
 ARLEANDRA DE LIMA RICARDO
 ARLENE MORAES
 ARLINDA FIGUEIREDO BALLARINI

ARLINDO CAVALCANTI DE QUEIROZ
ARMANDO FERREIRA ABIORANA
ARMANDO SERGIO NUNES PEREIRA
ARMENIO BELLO SCHMIDT
ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURAO
ARNALDO CARDOSO FREIRE
ARNALDO VICENTE
ARNILDO SCHILDT
ARTHUR SERGIO RANGEL VIANA
ARTHUR VICENTE DE MIRANDA
ARTUR ARTIN ARTINIAN DEPANIAN
ARTUR COSTA NETO
ARTUR DOS SANTOS
ARTUR JOSE VIEIRA BRUNO
ARY FRANCO SOBRINHO
ATAIDE ALVES
ATILLA AUGUSTO DA SILVA SALES
ATONIO ELIZIO PAZETO
AUDA MORAES ARCOVERDE
AUGUSTO ALVARO JERONIMO GOMES
AUGUSTO CANIZELLA CHAGAS
AUGUSTO JORGE DE MACEDO
AUGUSTO RUSSINI
AUREA MARIA FERREIRA DA SILVA
AUREDIR PIMENTEL RAMOS
AURIVIO LUCIO VEIGA
AUTIELIS APARECIDO RODRIGUES FERREIRA
AUZENI MARIA ALVES NUNES
AVANI SANTANA
AVANILDO DUQUE DA SILVA
AVANITA GOMES DE SÁ
AYLANA ALVES GRAZA BARBALH
BARBARA APARECIDA RODRIGUES DE CASTRO
BARBARA DA SILVA ROSA
BARBARA HELIODORA COSTA E SILVA
BARBARA KARINA GONÇALVES PANCIERA
BARBARA MARTINS DE LIMA DELPRETTO
BARBARINA LUZIA DELBONI BINOW
BARTOLINA RAMALHO CATANANTE
BARTOLOMEU JUNIOR DE SOUSA SILVEIRA
BEATRIZ RECKZIEGEL

BEATRIZ BELLUZZO BRANDO CUNHA
BEATRIZ CALHEIRO DE ABREU
BEATRIZ CARDOSO
BEATRIZ DE BARROS DE MELO E SILVA
BEATRIZ NUNES
BEATRIZ PARDI
BEN HUR EL CID ROGERIO VERAS SOUSA PAIVA
BENEDITO RODRIGUES DOS SANTOS
BENILDA DUVANETE SANTOS DE LIMA
BENNO SANDER
BENTA MARINHO DE SOUSA SOARES
BERENICE DARC JACINTO
BERENICE SCHELBAUER DO PRADO
BERENICE VALENZUELA DE FIGUEIREDO NEVES
BERONICY PAULA DE MORAIS FARIAS
BERTHA DE BORJA REIS DO VALLE
BIANCA CRISTINA CORREA
BIANCA MARIA SANTANA DE BRITO
BIANCA MOTA DE MORAES
BIANCA REGINA ALVES DAMASIO
BOAVENTURA BRITO ARAUJO FILHO
BRENDA CRISTINE DA SILVA GOUVEIA
BRENO CAVALCANTE COSTA
BRENO COSTA FIGUEIREDO
BRENO VIOLA DE AZEVEDO CUNHA
BRIGIDA MARIA ERHARDT
BRIGIDA ROCHA DA COSTA
BRUNA DA FONSECA SHINTAKU DE OLIVEIRA
BRUNA FONTENELE DA SILVA
BRUNA HELOISA CARDOSO
BRUNA RAPHAELA TENORIO ALVES
BRUNA SOLA DA SILVA RAMOS
BRUNEA ANDREZA FURTADO REIS
BRUNNO GODOY
BRUNO BRUNHEROTO JAYMES
BRUNO CAMARINHA DOMINGUEZ
BRUNO CORDOVIL DE MACEDO
BRUNO DA MATA E SOUZA CARVALHO
BRUNO DE TARCIS SILVA
BRUNO MIGUEL DA SILVA CARDOSO
BRUNO RAFAEL DE CASTRO GUAITANELE

BRUNO RODRIGO DE FREITAS BORGES
 CACILDA NICOLETI
 CADIJA TISSIANI CERRI
 CAETANA JURACY REZENDE SILVA
 CAIO FABIO VARELA
 CALCINÉA MARVILA DE OLIVEIRA
 CALEB OLIVEIRA FREITAS
 CAMILA CAROLINA BOMFIM
 CAMILA CAVALHEIRO DE ALMEIDA
 CAMILA CRISTINA RIPARDO SILVA
 CAMILA DIAS DE LIMA ALVES
 CAMILA FERREIRA MOREIRA
 CAMILA FRAZATTI RODRIGUES FELICIO
 CAMILLA FERREIRA BARROS CARNEIRO
 CAMILO VANZETTO
 CANDIDO ALBERTO DA COSTA GOMES
 CANTALUCE MERCIA FERREIRA PAIVA DE BARROS
 LIMA
 CARINA GERVASIO DO NASCIMENTO
 CARLA ALINE STEINKE
 CARLA DE ANDRADE COUTO
 CARLA DE BRITTO RIBEIRO CARVALHO
 CARLA DE CUNTO CARVALHO
 CARLA MARIA BOUERI SOUTO
 CARLA MARIA DE SOUZA
 CARLA MARIA LEONETTI
 CARLA PRISCILA MARQUES
 CARLA REGINA GONCALVES DE SOUZA
 CARLA RODRIGUES SCHUENCH
 CARLITO RIBEIRO DOS SANTOS
 CARLOS ALBERTO ARANHA DA SILVA
 CARLOS ALBERTO DE SOUZA OBICI
 CARLOS ALBERTO JAKOVACZ
 CARLOS ALBERTO PEREIRA DE ARAUJO
 CARLOS ALBERTO RIBEIRO DE XAVIER
 CARLOS ALBERTO SANTOS SOUZA
 CARLOS ALBERTO SILVA DE OLIVEIRA
 CARLOS ANDRE CONCEICAO ALVES
 CARLOS ANTONIO MARTINS
 CARLOS ARTEXES SIMOES
 CARLOS AUGUSTO ABICALIL

CARLOS AUGUSTO DITTRICH
 CARLOS AUGUSTO REGIS COELHNO
 CARLOS EDUARDO ALVES DA SILVEIRA
 CARLOS EDUARDO BIELSCHOWSKY
 CARLOS EDUARDO DOS SANTOS
 CARLOS EDUARDO MORAIS DE AQUINO
 CARLOS EDUARDO MORENO SAMPAIO
 CARLOS EDUARDO MULLER
 CARLOS EDUARDO PEREIRA DE FREITAS
 CARLOS EDUARDO RODRIGUES
 CARLOS EDUARDO ROMERO MAGALHAES
 CARLOS EDUARDO SANCHES
 CARLOS EDUARDO SIQUEIRA PINHEIRO
 CARLOS EUGENIO DE FARIA
 CARLOS HENRIQUE DE OLIVEIRA
 CARLOS HENRIQUE DE OLIVEIRA
 CARLOS HENRIQUE DO NASCIMENTO
 CARLOS HUMBERTO VASQUES DA CONCEICAO
 CARLOS JOSE DE CARVALHO PINTO
 CARLOS JOSE E SILVA FORTES
 CARLOS JULIANO MARCONDES E FERREIRA DE TOLE-
 DO BARROS
 CARLOS LORAN DE ALMEIDA SILVA
 CARLOS MANUEL DE MOURA
 CARLOS NICODEMOS OLIVEIRA SILVA
 CARLOS OCTAVIO FRANCISCO CORREIA JUNIOR
 CARLOS PEDRO CORREA DA SILVA
 CARLOS RAMOS DA SILVA
 CARLOS ROBERTO DE CARVALHO
 CARLOS ROBERTO DOS SANTOS
 CARLOS ROBERTO FERREIRA
 CARLOS ROBERTO GONCALVES LOPES
 CARLOS ROBERTO OLIVEIRA DE SOUSA
 CARLOS RODRIGO DA SILVA BAIMA
 CARLOS TIAGO FERREIRA ESSELIN
 CARLOS VINICIO LACERDA NACIF
 CARLOS VINICIUS DOS SANTOS PORTO
 CARLOS VIRGILIO BORGES
 CARMELITA OLIVEIRA ITACARAMBY
 CARMELITA REIS
 CARMEM ANTONIA PORTELA LEAL SILVA

CARMEM LUCIA BESSA DE CASTRO
CARMEM LUCIA PRATA
CARMEM MARIA CRAIDY
CARMEM SILVIA DE CAMARGO
CARMEN CELIA LIMA PESSOA
CARMEN CRISTINA BONFIGLIO DE LEON
CARMEN ISABEL GATTO
CARMEN LUCIA DA SILVA PEREIRA
CARMEN LUIZA CESTARI BELGA
CARMEN LUIZA DA SILVA
CARMEN MARIA OLIVEIRA PEREIRA
CARMEN SILVA DE CASTILHO
CARMEN SILVIA BATISTA
CARMENISIA JACOBINA AIRES
CARMENSITA MATOS BRAGA PASSOS
CAROLINA ALMEIDA ANTUNES ROSSINI
CAROLINA ASSUNCAO E ALVES
CAROLINA CARVALHO FERNANDES
CAROLINA CEZAR RIBEIRO
CAROLINA DE SA BEZERRA FREIRE
CAROLINA FOLHA DE MIRANDA NETA
CAROLINA GOMES ARAUJO DE LIMA
CAROLINE MORAES BRITO
CAROLINE TOMAS DA LUZ MIRANDA
CARSTEN OLIVER GISSEL
CASSIA APARECIDA MAGNA OLIVEIRA
CASSIA DE SOUSA CARVALHO
CASSIA OLINDA NUNES
CASSIO FILIPE GALVAO BESSA
CASSIO SOUSA DE PAULA
CATARINA DE ALMEIDA SANTOS
CAUBYRA MACEDO NERY GOES
CECILIA APARECIDA DO CARMO
CECILIA CORREIA LIMA SOBREIRA DE SAMPAIO
CECILIA MARIA MARTINS FARIAS
CECILIA MARIA VIEIRA ABRAHAO
CECILIA RHEINGANTZ SILVEIRA
CECY TORQUATO DOS SANTOS
CELI REGINA DA CRUZ
CELI SUSETE SCARAMELLI DE LIMA
CELIA MARIA MACHADO DE BRITO

CELIA MARIA STEINER FERNANDES DE SOUSA
CELIA MARIA VIEIRA DOS SANTOS
CELIA MARIA VILELA TAVARES
CELIA REGINA FERREIRA DE MAGALHAES
CELIA REGINA GONCALVES DA SILVA CARVALHO
CELIA REGINA MARINS QUARESMA
CELIA TANAJURA MACHADO
CELINA ALVES PADILHA AREAS
CELINA AUREA CHAVES JARA
CELIO ROBERTO PEREIRA LEITAO
CELSON ANTONIO RODRIGUES DA SILVA
CELSON DA COSTA FRAUCHES
CELSON EDUARDO DA SILVA
CELSON JOSE DA COSTA
CELSON JOSE DOS SANTOS
CELSON LUIZ APARECIDO CONTI
CELSON SANTOS CONSTANTINO
CERISE RIBAS OLIVEIRA
CESAR ALEXANDRE NUNES FERREIRA
CESAR AUGUSTO PINHEIRO DE OLIVEIRA
CESAR AUGUSTO SADALLA PINTO
CESAR CELLEGARI
CESAR NATAL CEMIN
CESAR RAMOS DOS SANTOS CARNEIRO
CESARIO CAMPELO BRAGA
CHARLES GOMES MARTINS
CHARLLYS DE JESUS FERREIRA SILVA
CHEILA BRANDAO SANTOS
CHEILA CRISTINA VENDRAMI
CHRISTIAN MESSIAS MENESES SOARES
CHRISTIANDSON KAUE CORREIA DA SILVA
CHRISTIANE SCHOENFELDER
CHRISTYNE CARVALHO DA SILVA
CIBELE MARIA LIMA RODRIGUES
CICERA ISABEL BATISTA DE MELO
CINTIA CALDEIRA DA SILVA
CINTIA DE JESUS SANTOS
CINTIA LIARA ENJEL
CINTIA MARIA CARDOSO
CINTIA MOREIRA DA COSTA
CINTIA PEREIRA DE PAULA

CIRCE COLLEONE
 CLAITON OLIVEIRA DA COSTA
 CLARA NUGOLI SIMOES
 CLARICE APARECIDA DOS SANTOS
 CLARISSA THA BERMAN
 CLARISSE GOULART PARADS
 CLAUDIA ALVES SILVA
 CLAUDIA APARECIDA LEITE ORVAIN
 CLAUDIA BORGES COSTA
 CLAUDIA CAMARGO SALDANHA
 CLAUDIA COSTA DUARTE
 CLAUDIA DA SILVA ALVES
 CLAUDIA DE OLIVEIRA IGNEZ
 CLAUDIA DETANICO CALLONI
 CLAUDIA GRABOIS DISHON
 CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI
 CLAUDIA MAIA TAVARES
 CLAUDIA MAISA ANTUNES LINS
 CLAUDIA MARCIA DOS SANTOS
 CLAUDIA MARIA DA CRUZ
 CLAUDIA MARIA PAES DE CARVALHO BAENA SOARES
 CLAUDIA MARIA RIBEIRO
 CLAUDIA MARINA WERNECK ARGUELHES
 CLAUDIA MIRANDA MARTINS
 CLAUDIA PEREIRA DUTRA
 CLAUDIA PEREIRA FARINHA
 CLAUDIA PESSOA MARQUES DA ROCHA SEABRA
 CLAUDIA REGINA RODRIGUES DE CARVALHO
 CLAUDIA RENATE FERREIRA
 CLAUDIA SCHIEDECK SOARES DE SOUZA
 CLAUDIA TORRES SASSO
 CLAUDIANA LOPES DINIZ
 CLAUDINEI DE JESUS RODRIGUES
 CLAUDIO ALVES BATISTA
 CLAUDIO ANTUNES CORREIA
 CLAUDIO APARECIDO DA SILVA
 CLAUDIO AUGUSTO DA SILVA DANTAS
 CLAUDIO DE MOURA CASTRO
 CLAUDIO GOMES RIBEIRO
 CLAUDIO HENRIQUE NUNES MOURAO
 CLAUDIO MONTEIRO DE ANDRADE

CLAUDIO RODRIGUES DE MELO
 CLAUDIO RODRIGUES ESTIVALLET JUNIOR
 CLAUDIO SOMMACAL
 CLAUDIOMIRO AMBROSIO
 CLAUDIR DA MATA MAGALHAES
 CLAUDISON RODRIGUES DE VASCONCELOS
 CLAUDIVAN CORREIA COELHO
 CLAYTON MARANHÃO
 CLAYTON PASCARELLI R. FILHO
 CLEA CANAVIEIRA FONSECA
 CLEA MARIA GALVAO BACURAU
 CLEBER CARDOSO XAVIER
 CLEBSON OLIVEIRA DA COSTA
 CLEDIO MATOS DE CARVALHO
 CLEDISSON GERALDO DOS SANTOS JUNIOR
 CLEICE MARIA MARTINS MEDEIROS
 CLEIDE CRISTINA SOARES
 CLEIDE DE MORAES SANTOS
 CLEIDIMAR BARBOSA DOS SANTOS
 CLEITON GOMES DA SILVA
 CLELIA BRANDAO ALVARENGA CRAVEIRO
 CLELIA MARA SANTOS
 CLELSON ANTONIO ROCHA DE ARAUJO
 CLENILMA SOUZA PESSANHA TAMY
 CLEODIANE DOS REIS GONCALVES
 CLEOMAR SOUZA MANHAS
 CLEONES GOMES DOS SANTOS
 CLEONICE DA SILVA COSTA
 CLEONICE MACHADO DE PELLEGRINI
 CLEONICE MARIA DE SOUSA SARAIVA
 CLEOSANICE BARBOSA LIMA
 CLESIO DA CRUZ ALVES
 CLEUSA MARIA ALVES RIBEIRO
 CLEUSA MARIA PEGORINI BATISTA
 CLEUSA MARIA VIEIRA CRUZ
 CLEUZA BRITO DA SILVA
 CLEUZA RODRIGUES REPULHO
 CLODOALDO DE ALMEIDA SOUZA
 CLODOMIR GALIZA COSTA
 CLOVES DE CASTRO
 CLOVIS ESEQUIEL DOS SANTOS

CLOVIS JOAO DE SOUZA
CONCEICAO APARECIDA PEREIRA
CONCEICAO DE MARIA DE SOUSA E SILVA
CONCEIÇÃO PALUDO
CONSTANTINA XAVIER FILHA
CONSUELO APARECIDA SIELSKI SANTOS
CORALINA DA CUNHA COSTA
COSME NUNES VIEIRA
COSMO SILVIO TEIXEIRA VIEIRA
CREMILDA ERMINIA MAXIMO
CRISNA VALENTE NEVES
CRISTIAN ALEXANDRE STRACK
CRISTIAN LEITE DOS SANTOS
CRISTIANE ALOISIA BARBOSA SANTOS
CRISTIANE ARMEDE GUERREIRO
CRISTIANE HOLANDA ARRAIS
CRISTIANE NUNES DE OLIVEIRA
CRISTIANE PARENTE DE SA BARRETO
CRISTIANE SOARES GUERRA PEREIRA
CRISTIANLEX SOARES DOS SANTOS
CRISTIANO ARO DE OLIVEIRA
CRISTIANO BORGES DE BRITO
CRISTIANO DA SILVA
CRISTIANO DE CASTRO ASSUMPCAO KOYAMA
CRISTIANO MARCIO MACEDO
CRISTINA APARECIDA DE CASTRO
CRISTINA KAVALKIEVICZ
CRISTINA MARIA ARAUJO DIB TAXI
CRISTINA MASSOT MADEIRA COELHO
CRISTINA PEREIRA BARALDO
CRISTOVAM RICARDO CAVALCANTI BUARQUE
CYNTHIA RAMOS
CYNTIA MORAES TEIXEIRA
DAFNE SCHROEDER
DAIENNE AMARAL MACHADO
DAISA TEIXEIRA
DALILA ANDRADE OLIVEIRA
DALZIRA MARIA APARECIDA
DANDARA CECILIA OLIVEIRA DE MOURA
DANIEL ANDRADE RESENDE
DANIEL ARRUDA MARTINS

DANIEL BEZERRA BERNARDINO
DANIEL COSTA CARDOSO
DANIEL DE AQUINO XIMENES
DANIEL DE FREITAS MADUREIRA
DANIEL DE JESUS DOS SANTOS COSTA
DANIEL FELIPE ALLAIN
DANIEL GUILHERME GALVAO SANTOS
DANIEL HENRIQUE LOPES
DANIEL HENRIQUE OLIVEIRA ALVES
DANIEL IKENAGA
DANIEL ILIESCU
DANIEL MAX DOS SANTOS LIMA
DANIEL NUNES BATISTA
DANIEL OTAVIO MACHADO RODOVALHO
DANIEL SANTOS DE OLIVEIRA
DANIEL TOJEIRA CARA
DANIELA COSTA DE ALMEIDA
DANIELA FRANQUES VARGAS
DANIELA KARLA SANTOS DO NASCIMENTO
DANIELA LOBO D AVILA
DANIELA LUZ DE OLIVEIRA
DANIELA SILVA TEIXEIRA DOS SANTOS
DANIELA TORRES BARROS
DANIELA ZANCHETA
DANIELE BATISTA CAETANO
DANIELE GOMES PINTO DE MORAES
DANIELE PROSPERO
DANIELLA ARAUJO FACCHINI VIANA
DANIELLE ESTRELA XAVIER
DANIELLE LIMA BARRETO RAMOS
DANIELLY DOS SANTOS QUEIROS
DANIELY RIBEIRO DE SOUSA
DANILO DE MELO SOUZA
DANILO DE SOUZA OLIVEIRA
DANILO DIAS
DANILO JOSE RAMOS DE OLIVEIRA
DANTE HENRIQUE MOURA
DANUBIA REGIA DA COSTA
DANUBIA REGIA DA COSTA
DANUSA DA MATTA DUARTE FATTORI
DANUSA SAMPAIO RODRIGUES DA CRUZ ALMEIDA

DARCI MARTINS NEVES
 DARLI ALVES DE SOUZA
 DARLI DE AMORIM ZUNINO
 DARQUE DE FATIMA ROSA FARIA
 DAVID FRANCISCO ARCENIO
 DAVID JOSE NOGUEIRA
 DAVID RAIMUNDO SANTOS
 DAYANA MARIA ALVES DE LIMA
 DAYSON TORRES DE AMORIM
 DEBORA ABREU RANGEL
 DEBORA ASSIS LOBATO DE CASTRO
 DEBORA BARROS DE MORAES
 DEBORA CRISTHIANE SOUZA AQUINO DA SILVA
 DEBORA LIMA GOMES
 DEBORA MAZZA
 DEBORAH BARBOSA DE ANDRADE FIGUEIREDO
 DEBORAH SAIB DA SILVA
 DECIO BRAGA DE SOUZA
 DECLEV REYNIER DIB FERREIRA
 DEISE PRADO DA SILVA
 DEISELENE DE OLIVEIRA BARROS
 DEIZIANE DE OLIVEIRA SILVA
 DELCI DE SOUZA BARROS
 DELZAIR AMANCIO DA SILVA
 DENILSON ARAUJO CAMPOS
 DENILSON BENTO DA COSTA
 DENILSON SANTOS DE AZEVEDO
 DENILZE DE OLIVEIRA
 DENIO MARTINS GONCALVES
 DENISE ALVES LUCIO
 DENISE ANDREA DE ARAUJO
 DENISE APARECIDA MARTINS SPONCHIADO
 DENISE BARROS DE SOUSA NOGUEIRA
 DENISE CARREIRA SOARES
 DENISE CRISTINA BUENO
 DENISE CRISTINA CORREA DA ROCHA
 DENISE RYKALA
 DENISE SILVA ARAUJO
 DENISE VIEIRA FRANCO
 DENIVALDO ALVES DO NASCIMENTO
 DENIZE FERREIRA SIMOES DE ALENCASTRO

DERMEVAL SAVIANI
 DEUSA MARIA RODRIGUES ILARIO
 DEUSDETE DA SILVA CARRILHO
 DEUZIMAR COSTA SERRA
 DEVANIL GONCALVES DA SILVA
 DHIAN RAFAEL BARBOSA RAMOS
 DIANA MENDES ROCHA
 DIANA SANTANA GOMES FERREIRA
 DIEGO DARTAGNAN DA SILVA TORMES
 DIEGO DAVILA DA SILVA
 DIEGO DE SOUZA JABOENQUE
 DIEGO EMILIANO DE OLIVEIRA GIMENEZ
 DIEGO PICLUM DE BRITTO MARINELLO
 DILCEA MARVILA DE OLIVEIRA
 DILENE KATIA COSTA DA SILVA
 DILMA TEREZINHA RODRIGUES FRANCHI
 DILMARA MACEDO MARTINS
 DILSILENE MARIA AYRES DE SANTANA
 DILSON ANTONIO LEDUR
 DILSON JOSE MARQUES GUEDES
 DILZA MARIA ALVES RODRIGUES
 DINAMARA SOARES DA COSTA
 DINEIA APARECIDA DOMINGUES
 DINORÁ COUTO CANÇADO
 DIOGENES PEREIRA DA COSTA AMARAL AGUIAR
 DIOGENES ZANCHETTIN
 DIOGO ANTONIO GONCALVES BANDEIRA
 DIOGO GUILHERME FONSECA CORREA
 DIOGO RODRIGUES DE OLIVEIRA
 DIOGO VINICIUS SOUSA MATOS
 DIONES DIAS SOARES
 DIRCE MARAN DE CARVALHO
 DIRCE MARQUES
 DIRCEU ANTONIO RUARO
 DIRCEU DE CASTRO SILVEIRA
 DIVINA LUCIA BASTOS
 DJACIRA MARIA DE OLIVEIRA
 DJAN CARLOS LOPES PINHEIRO
 DJENANE CARLOS MOURA
 DJONATH VICTOR LOBINS MACEDO
 DOMINGOS ANTONIO BUFFON

DOMINGOS JOSE CASSIMIRO NETO
DOMINGOS LEITE LIMA FILHO
DONIZETH APARECIDA DE FREITAS ROSA
DONIZETH APARECIDA TELLES
DORIEDSA CARVALHO FONSECA DA SILVA
DORIELSON DO CARMO RODRIGUES GAIA
DORIS CARDOSO PRUDENTE BERTOLINO
DOUGLAS BRESOLIN CARDOSO
DOUGLAS LELES RIBEIRO
DUMARA COUTINHO TOKUNAGA SAMESHIMA
DUNIA SCHABIB HANY
DURVAL SANTOS DE SOUSA
DYONE CRISTINA LAGO DE MIRANDA
EBERVAL LUIZ COFFLER
EBNEZER MAURILIO NOGUEIRA DA SILVA
ECLEID MARIA BONFIM VIEIRA
EDGAR LINHARES LIMA
EDGAR NASCIMENTO
EDI MAIL BOHRER
EDICLEA MASCARENHAS FERNANDES
EDICLEIDE CARDOSO DOS SANTOS
EDILEA INEZ DA SILVA
EDILEIDE APARECIDA XAVIER DA CRUZ
EDILENE SIMÕES COSTA
EDILSON CRYHCRYH KRIKATI
EDILSON DA COSTA ALBARADO
EDILSON PEDRO SPENTHOF
EDIMAR DA SILVA LIMA
EDIMARA GONCALVES SOARES
EDIMILSON ANTONIO DE OLIVEIRA
EDINALVA COSTA DE ANDRADE
EDIO ECKERLEBEN
EDIPO GONÇALVEZ DE SOUZA
EDISON NETTO LASMAR
EDITE SAMPAIO SOTERO
EDITE SMIKIDI DA MATA DE BRITO
EDIVALDO DA SILVA RAMOS
EDLA DE ARAUJO LIRA SOARES
EDLAR GOMES DE OLIVEIRA
EDMAR FERNANDO DE ALCANTARA
EDMERSON DOS SANTOS REIS

EDMILDO CIRILO DOS SANTOS
EDMILSON DA SILVA ALVES
EDMILSON FELIZBERTO DE FREITAS
EDMILSON JOSE ALVES
EDMILSON SILVA DE SA
EDMUNDO BEZERRA DA SILVA
EDNA ALVES DE OLIVEIRA BAIL
EDNA APARECIDA ALEGRO
EDNA AZEVEDO FERNANDES
EDNA GONCALVES AMORIM
EDNA LUZIA ALMEIDA SAMPAIO
EDNA MARIA GARCIA DE ROCHA PESSOA
EDNA MARIA LOPES DO NASCIMENTO
EDNA MARTINS BORGES
EDNA MENEZES NASCIMENTO FERREIRA
EDNA MILANEZ GRECHI
EDNA MOURA DE OLIVEIRA PEIXOTO
EDNA RAMOS DA SILVA
EDNA RODRIGUES BARROSO
EDNA ROSÂNGELA SOARES NOBRE
EDNA ROSSIM
EDNA SANTOS ARRAES
EDNALVA SANTOS ANUNCIACAO
EDNELZA ALENCAR ARRUDA DASSUNCAO
EDRIANE CRUZ BARBOSA
EDSON BORGES DA SILVA
EDSON CARLOS RODRIGUES
EDSON DE OLIVEIRA CLEMENTE
EDSON DE PAULA LIMA
EDSON FRANCISCO DE ANDRADE JUNIOR
EDSON FRANCISCO DE ANDRADE
EDSON GONCALVES DE MELLO JUNIOR
EDSON JOSE FRAGIORGE
EDSON LUIS DE FRANÇA
EDSON MACHADO DE BRITO
EDSON MACIEL PEIXOTO
EDSON MARUNO
EDSON NUNES ATAIDES
EDSON SANTOS COSTA
EDUARDA ALVES DA SILVA
EDUARDO ALVES DA SILVA

EDUARDO ASSIS FONSECA BOTELHO
 EDUARDO BEURMAN FERREIRA
 EDUARDO DA SILVA CARDOSO
 EDUARDO DOMINGUES
 EDUARDO DOS SANTOS FRAGOSO
 EDUARDO FELIPE FELTEN
 EDUARDO FREDERICO FOUQUET
 EDUARDO GRANHA MAGALHAES GOMES
 EDUARDO MOZER
 EDUARDO NASCIMENTO LIMA SOBRINHO
 EDUARDO RAUL PEREYRA
 EDUARDO RUIZ ALVES
 EDUARDO TOSHIO NAGAO
 EDVALDO DIONISIO DE ASSIS
 EDVAN WILSON FERREIRA PINTO
 EDVIRGES SOARES
 EDWARD BERTHOLINE DE CASTRO
 EGINO FALLER
 EGUIVALDO LUCAS SOARES
 ELAINE AMANCIO RIBEIRO
 ELAINE CRISTINA RODRIGUES DE SOUZA
 ELAINE FILOMENA CHAGAS CACERES VITOR
 ELAINE LIMA DOS SANTOS
 ELAINE SANTOS DA CRUZ
 ELAINE TOLDO PAZELLO
 ELANE TRAJANO DOS SANTOS
 ELBENES FERNANDES DA SILVA PARRALEGO
 ELCIMAR RODRIGUES LEITE TORRES
 ELCIO CECCHETTI
 ELDER VOLTARELI MAGALHAES
 ELEN MARIA GOMES CABRAL
 ELENA NEVES DE OLIVEIRA
 ELENILCE NASCIMENTO ARAUJO
 ELENISE ROCHA LOPES
 ELI DE SOUZA E SILVA
 ELIACKIM RODRIGUES DE SOUZA
 ELIANA APARECIDA RODRIGUES NETO
 ELIANA CLAUDIA NAVARRO KOEPEL
 ELIANA DE OLIVEIRA CRUZ
 ELIANA SOCORRO PACHECO BRAGA
 ELIANE AQUINO RIBEIRO

ELIANE BARDANACHVILI
 ELIANE CRISTINA ROSALINO GARIM
 ELIANE GONCALVES DA COSTA
 ELIANE GONCALVES DE ARAÚJO
 ELIANE RAIMUNDO DA SILVA
 ELIANE TRINDADE LIMA
 ELIAS INACIO DA SILVA
 ELIAS PEREIRA DA CRUZ
 ELICE NOBRE DA SILVA
 ELIDA TAVARES DA SILVA
 ELIENE AMORIM DE ALMEIDA
 ELIENE NOVAES ROCHA
 ELIENE OLIVEIRA CUNHA DE JESUS
 ELIETE PEREIRA GOMES SILVA
 ELIETE VIEIRA DA SILVA OLIVEIRA
 ELIEZIO MOURA DE SOUSA
 ELIONEIDE CARDOSO CRUZ
 ELIS RAIK MIRANDA DE CARVALHO
 ELISA URBANO RAMOS
 ELISABETH GOMES
 ELISANE FANK
 ELISANGELA ARAUJO DA CUNHA
 ELISANGELA FERNANDES DA SILVA
 ELISANGELA FREITAS DE AQUINO
 ELISANGELA NOJOZA AIRES
 ELISANGELA TEIXEIRA GOMES DIAS
 ELISETE SILVA MACHADO
 ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA
 ELIZA VIRGINIA DE SOUZA FERNANDES
 ELIZABETE AMARO DA SILVA
 ELIZABETE DE CARVALHO MACHADO FORTES
 ELIZABETE DOS SANTOS
 ELIZABETE FRANCISCA DE SANTANA
 ELIZABETH GOMES MALAQUIAS DA SILVA
 ELIZABETH LIMA DA SILVA
 ELIZANGELA RIBEIRO FRAGA
 ELIZANGELA SANCHES ABRAO
 ELIZETE ANELLI ANDRADE
 ELIZETE CARDOSO
 ELLEN VIEIRA SANTOS
 ELMA LILIANE MAMEDE DIAS PAIM

ELMA LOPES SOUSA GUIDINE DE OLIVEIRA
ELOEDE MARIA CONZATTI
ELOINA CAROLINE FERREIRA PAES
ELOIR GUEDES
ELOIR MARTINS VALENCA
ELOISA DE OLIVEIRA LIMA
ELOISA TAVARES FERREIRA
ELOIZ GUIMARAES CRISTINO
ELOIZA HELENA FRATARI
ELSON PASCOAL DIAS
ELSON QUIL CARDOZO
ELSON SILVA DE SA
ELVIRA COSTA DE OLIVEIRA NADAI
ELVIRA SIMOES BARRETTO
ELVIS SILVA SOARES
EMANNUEL PAULLINO SOUSA MORAIS
EMANOEL ESTEVAM FREIRE BRAGA NETO
EMANUEL RAIMUNDO BARBOSA RIBEIRO
EMERSON PEREIRA DE CARVALHO
EMERSON SILVA DE OLIVEIRA
EMI SANTOS CORREA
EMILCE APARECIDA RADIANTE
EMILIA AUGUSTA LINS FREIRE
EMINA MARCIA NERY DOS SANTOS
EMLE PEREIRA GRACIANO
EMMANUEL RIBEIRO CUNHA
ENEAS MACHADO
ENEDINA LEITE MAROCCOLO ANTUNES
ENGRACIA VIVIANE RODRIGUES DA SILVA
ENI MARTINS DE ARAUJO
ENI SANTANA BARRETTO BASTOS
ENIL DO SOCORRO DE SOUSA PUREZA
ENILDA MENDONCA DE OLIVEIRA
ENILSON DA SILVA SOUSA
ENIO FERREIRA OLIVEIRA
ERALDO NASCIMENTO FEITOSA
ERASTO FORTES MENDONCA
ERBENIA MAIA DA COSTA
ERCY BENEDITA MAGALHAES MOURAO
ERADNY ALANA BORGES DE BORBA
ERICA DOS SANTOS SOUSA

ERICA FRANCA SAMPAIO
ERICA LUANA GALVAO TORRES
ERICK DE SOUZA MATIAZO
ERICKA FERNANDES VIEIRA BARBOSA
ERICLER OLIVEIRA GUTIERREZ
ERICO ROBERTO VIANA SANTOS
ERIKA CARVALHO MANTETTA
ERIKA ELIZABETH DE PAULA RODRIGUES
ERISON NATECIO DA COSTA TORRES
ERNANDES MACARIO
ERNANDES VIANA MELO
ERNANE LIMA SOUSA
ESMERALDA CASTRO OLIVEIRA
ESMERALDA DA LUZ CASTRO
ESMERALDINA LEITE COELHO
ESPARTACO MADUREIRA
ESPEDITO PESSOA DO NASCIMENTO
ESPEDITO SIQUEIRA DOS SANTOS
ESTACIO JUSSIE ODISI
ESTELA MARIA REIS DE CARVALHO
ESTELA MARIS FAGUNDES
ESTER BERNARDETE DOS SANTOS
ESTER CECILIA FERNANDES BAPTISTELLA
ESTER DUARTE TOMINAGA
ESTHER MARIA DE MAGALHAES ARANTES
ETEVALDO PINTO DE MACEDO
ETTIENE CORDEIRO GUERIOS
EUFRASIO MANOEL DE FIGUEIREDO JUNIOR
EUGENIA TAVARES MARTINS
EULALIA ALVES CORDEIRO
EULALIA LIMA DE OLIVEIRA
EUNICE CORREA SANCHES BELLOTI
EUNICE INES HEUSER
EUNICE MARIA TERNUS PICH
EUSTAQUIO MARQUES RAMOS
EVA DA CRUZ BRUCH
EVA ISaura DE ALMEIDA
EVA MARIA DE OLIVEIRA ROCHA
EVALDO ALVES AMORIM
EVALDO PEREIRA DE REZENDE
EVALDO RODRIGUES MAGALHAES

EVANDRO ACCADROLI
 EVANDRO FRAGOSO DA COSTA
 EVANDRO SOUZA SILVA
 EVANILDE TAVARES SILVEIRA
 EVELYNE ARTMANN TRAMONTIM
 EVERALDO BERNARDES DE OLIVEIRA
 EVERALDO SEBASTIAO DE SOUZA
 EVERLEI RANGEL MARTINS
 EVERLY ROMILDE MARQUES CANTO
 EVERSON FABIANO TRINDADE DE OLIVEIRA
 EZIO PEREIRA DOS SANTOS
 FABIA LILIA LUCIANO
 FABIANA CREUSA MENDES
 FABIANA CRISTINA LYRIO
 FABIANA DE CASSIA SOARES DA SILVA
 FABIANA DE SOUZA COSTA
 FABIANA FEIJO DE OLIVEIRA
 FABIANA GOMES DE CARVALHO
 FABIANA MARIA ASSIS BALEEIRO
 FABIANA MARIA LOBO DA SILVA
 FABIANA SANTOS PEREIRA
 FABIANA THOME DA CRUZ
 FABIANE CORREA DO NASCIMENTO
 FABIANE ELIAS PAGY
 FABIANO PORTO ROSA
 FABIO AUGUSTO PARAIZO
 FABIO COELHO MENDONCA
 FABIO COSTA FERREIRA
 FABIO DA SILVEIRA
 FABIO DE OLIVEIRA AQUINO
 FABIO DE PAULA SANTOS
 FABIO EMMANUEL COUTO BARRETO DE SOUZA
 FABIO ESCOUTO VANZELLA
 FABIO GONCALVES FERREIRA
 FABIO JOSE ORTIZ PATELLI
 FABIO LEANDRO DA CRUZ E SOUSA
 FABIO LIMA CORDEIRO
 FABIO LUIZ ALVES DE AMORIM
 FABIO MARTINEZ MAFRA
 FABIO MEIRELLES HARDMAN DE CASTRO
 FABIO PERBONI

FABIO PEREIRA GARCIA
 FABIO RODRIGO CONDE
 FABIO SANTOS DE MORAES
 FABIO TITO MACEDO DE BARROS
 FABIO VIEIRA PEIXOTO
 FABIOLA APARECIDA AZEVEDO
 FABIOLA TEIXEIRA FORNARO
 FABRICIO ANDREY MASCARENHAS FRAGA
 FABRICIO GANDINE AQUINO
 FABRICIO LIMA
 FABRICIO SOARES DE BORBA CORREA
 FAGNER ALVES ERNESTO
 FATIMA ANISE RODRIGUES EHLERT
 FATIMA APARECIDA DA SILVA
 FATIMA CARVALHO DE MELLO FRANCO GUAZZELLI
 FATIMA CLEIDE RODRIGUES DA SILVA
 FATIMA DOS REIS
 FATIMA JOSE DE SOUZA OLIVEIRA
 FATIMA MARIA DA COSTA ROBERTO
 FATIMA MONTEIRO FALCAO
 FATIMA NATALINA BOF
 FATIMA RODRIGUES BURZLAFF
 FAUSTO MARCIO BARBOSA
 FELICIANA ALVES DO VALE SALDANHA
 FELIPE ANTONIO DANTAS MONTEIRO
 FELIPE CARVALHO VITORIANO
 FELIPE EHRICK DANZIATO
 FELIPE GONCALVES FELIX
 FELIPE HENRIQUE PEREIRA ALVES
 FELIPE MAGALHÃES LINS ALVES
 FELIPE SCHROEDER FRANKE
 FELIPE SPADARI DA SILVA
 FERNANDA HUMMEL
 FERNANDA ALVES FIGUEIREDO
 FERNANDA BORGES FONSECA SOUSA
 FERNANDA CORREA ROCHA
 FERNANDA LIMA DA COSTA
 FERNANDA MUNIZ DOS SANTOS
 FERNANDA PESSIM CASSIANO
 FERNANDA REIS AUGUSTO DA SILVA
 FERNANDO AFONSO DE REZENDE

FERNANDO ANTONIO DE ALVARENGA GROSSI
FERNANDO ANTONIO PEDROSA FIDELIS
FERNANDO DA ROCHA MAGNO
FERNANDO DA SILVA MOTA
FERNANDO HENRIQUE FRANCA
FERNANDO MANOEL GONCALVES
FERNANDO MESSIAS MOREIRA
FERNANDO MUNIZ ACQUARONE
FERNANDO PACHECO MACHADO DIAS
FERNANDO PEREIRA DOS SANTOS
FERNANDO RODAL
FERNANDO WANDERLEY VARGAS DA SILVA
FLAVIA CALE DA SILVA
FLÁVIA DE CASTRO ALVES
FLAVIA DUPONT DE SOUZA
FLAVIA FERREIRA SANTANA
FLAVIA MARIA DE BARROS NOGUEIRA
FLAVIA MARIA FERNANDES RAGONEZI
FLAVIA MARTINS GONCALVES
FLAVIANE ARAUJO FERREIRA
FLAVIO ANTONIO DOS SANTOS
FLAVIO ARNS
FLAVIO COMIM
FLAVIO FERREIRA DA SILVA
FLAVIO GUTIERRE BARBOSA DA COSTA
FLAVIO MARCIO CASTRO GUEDES
FLAVIO PENI RIBEIRO
FLAVIO WEINSTEIN TEIXEIRA
FLORACY SOARES FERREIRA
FLORDENICE TAVARES DE LONGUI SILVA
FLORENTINA OLIVEIRA MACHADO
FLORISE MARIA FIOREZE
FLORISMAR FERREIRA DA SILVA
FLORISVAL SANTOS
FLORISVALDO DOS SANTOS OLIVEIRA
FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA
FRANCILENE SOUZA DO ROSARIO
FRANCINETE DE SOUZA ARAUJO
FRANCISCA ALVES DE CARVALHO LUZ
FRANCISCA ARAGAO LEITE
FRANCISCA BATISTA DA SILVA

FRANCISCA BRASILIA MARQUES
FRANCISCA CLARA DE PAULA OLIVEIRA
FRANCISCA CLAUDIA SILVA TORRES
FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA
FRANCISCA DAS CHAGAS XAVIER
FRANCISCA ELIANE DA SILVA
FRANCISCA LEITE DA SILVA
FRANCISCA LOPES DA SILVA
FRANCISCA LUCIENE DA SILVA
FRANCISCA MARGARETH DA SILVA
FRANCISCA MARIA DO NASCIMENTO SOUSA
FRANCISCA NAVANTINO PINTO DE ANGELO
FRANCISCA RIBEIRO DE SOUSA
FRANCISCA RODRIGUES DE OLIVEIRA PINI
FRANCISCA ROSA DE ALMEIDA
FRANCISCA SILVIA DA SILVA REIS
FRANCISCA SIRONE ALCENCIA FREIRE
FRANCISCA VERONICA FEITOSA ANDRADE
FRANCISCO AGAMENILTON DAMASCENA
FRANCISCO APARECIDO CORDAO
FRANCISCO CLAUDIO DA COSTA
FRANCISCO DAS CHAGAS DA SILVA NELÇO
FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES
FRANCISCO DAS CHAGAS MELO DOS SANTOS
FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES SANTOS
FRANCISCO DE ASSIS DE LIMA
FRANCISCO DE SALES GAUDÊNCIO
FRANCISCO ELIANDO SILVA OLIVEIRA
FRANCISCO ERIVALDO PINHEIRO
FRANCISCO EVERALDO CANDIDO DE OLIVEIRA
FRANCISCO EVONILDO ALVES
FRANCISCO FLAVIO FELIPE DE SOUZA
FRANCISCO GENEROZO DA SILVA
FRANCISCO GEOVANE DA SILVA MOURA
FRANCISCO IVANILDO GOMES FERNANDES
FRANCISCO JOSE CUNHA DOS SANTOS
FRANCISCO JOSE SOARES COSTA
FRANCISCO LEANDRO DE OLIVEIRA
FRANCISCO LIMA ARAUJO
FRANCISCO MARTINS TEIXEIRA
FRANCISCO MOREIRA MAIA

FRANCISCO ORINALDO PINTO SANTIAGO
 FRANCISCO PEREZ LEVY
 FRANCISCO POTIGUARA CAVALCANTE JUNIOR
 FRANCISCO RIBEIRO DE SOUSA
 FRANCISCO SERGIO NOGUEIRA FILHO
 FRANCISCO TAVARES DA CAMARA
 FRANCISCO VALVIR SILVEIRA
 FRANCISCO WILLAMS CAMPOS LIMA
 FRANCISMAR PEREIRA DE ARAUJO
 FRANCISQUINHA DA SILVA MONTEIRO
 FRANCLIM COSTA DO NASCIMENTO
 FRANÇOIS EUGENE JEAN DE BREMAEKER
 FREDERICO DOURADO RODRIGUES MORAIS
 FREDERICO JORGE DE SOUZA LEITE
 FREDERICO PLANTIKOW KAFER
 GABRIEL FAUSTINO DOS SANTOS
 GABRIEL FERREIRA COLOMBINI
 GABRIEL GOMES FERREIRA
 GABRIELA BONILLA PACHECO
 GABRIELA CAMPOS DARAHAM
 GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET
 GABRIELA MARTOS RODRIGUES
 GABRIELA MIRANDA MORICONI
 GABRIELA TELES PEIXOTO
 GABRIELLE DALMEIDA GONCALVES
 GALDINA DE SOUZA ARRAIS
 GEAN CARLOS MENEZES DE OLIVEIRA
 GEANNE DE OLIVEIRA VALENTE
 GEANNI PEREIRA MONTEIRO
 GECY MARIA FRITSCH KLAUCK
 GEDEAO FRAGA DE MORAIS
 GEESSE DE FREITAS ROCHA
 GEFERSON LUIZ DOS SANTOS
 GEFFERSON DA SILVA GOMIDES
 GEISA MARTINS
 GEISON JOAO EUZEBIO
 GELCIVANIA MOTA SILVA
 GELZA DOS SANTOS GATERA
 GENILDA MARIA QUEIROZ SILVA
 GENILSOM GUEDES DE PAULA
 GENILSON ALVES DE ARAUJO

GENILSON CORDEIRO MARINHO
 GENIVAN SILVA MONTEIRO
 GENIZALVA PEREIRA DE ASSUNCAO
 GENUINO BORDIGNON
 GENY PIRES GONÇALVES
 GEOVANA REIS
 GEOVANIA CUTRIM SILVA
 GEOVANNY SILVEIRA ARAUJO
 GERALDA CLIZEIDE GONCALVES FERREIRA
 GERALDO ANDRE SUSIN
 GERALDO BARROSO FILHO
 GERALDO BEZERRA MARTINS
 GERALDO DONIZETTI CORMINO
 GERALDO JUNIOR GROSSI
 GERALDO LOPES RODRIGUES
 GERALDO NUNES DE QUEIROZ
 GERALDO PROFIRIO PESSOA
 GERALDO VITOR DA SILVA FILHO
 GERMANA ALVES DE MENEZES
 GERMANA MARIA MARINHO SILVA
 GERMANO CUNHA GRACIANO
 GERSEM JOSE DOS SANTOS LUCIANO
 GERSON DIAS OLIVO
 GERSON DOURAO DA COSTA
 GESA LINHARES CORREA
 GESIANE DA SILVA ALVES
 GESSILDO MENDES JUNIOR
 GESSY GLORIA LEMOS
 GESUINA DE FATIMA ELIAS LECLERC
 GETULIO MARQUES FERREIRA
 GEVANILDA GOMES DOS SANTOS
 GEYSON WILLIAM MENCA DA CRUZ
 GIANE FREGOLENTE
 GICIA DE CASSIA MARTINICHEN FALCAO
 GICILEIDE FERREIRA DE OLIVEIRA
 GIDEON SOARES DA SILVA
 GIL PINTO LOJA NETO
 GILBERT SCHARNIK
 GILBERTO ALMAZAN
 GILBERTO CLAUDINO DA SILVA JUNIOR
 GILBERTO DE SOUSA FERREIRA

GILBERTO FERREIRA DOS SANTOS
GILBERTO REGO DIOGENES
GILBERTO SABINO DOS SANTOS JUNIOR
GILBERTO SILVA SANTANA
GILCELI DE OLIVEIRA UBINA
GILDECI DE OLIVEIRA LEITE
GILKA CRISTINA TREVISAN
GILMAR JOSE VOLOSKI
GILMAR RIBEIRO
GILMAR SOARES FERREIRA
GILMAR TRINDADE DOS SANTOS
GILMARA RAMOS DA CRUZ
GILSON XAVIER DE AZEVEDO
GILVANDRO VIEIRA DA SILVA
GILVANIA ALVES PEREIRA
GILVANIA DA CONCEICAO NASCIMENTO
GILZIANE DE FATIMA QUELUZ
GIOVANA BARBOSA DE SOUZA
GIOVANA MARIA MESQUITA DE PAULA
GIOVANNA AURILIO
GIRLAN ALMEIDA BARRETO
GISELDA FREIRE DINIZ
GISELDA SANTOS
GISELE CARNEIRO
GISELE DOS SANTOS SANTANA
GISELLE CHRISTINA CORREA
GISELLE MARCIANA DE PAULA
GISLENE ARAUJO RODRIGUES
GISLENE GUEDES MEDEIROS
GISSELE ALVES DA SILVA
GLACIANE MOREIRA FRANCO
GLADSON DAVID DA SILVA REIS
GLADYS RODRIGUES DE ANDRADE
GLAUBER NILSON ABECASSIS DOS SANTOS
GLAUBER ROGERIS OLIVEIRA NUNES
GLAUCIA MARIA FERREIRA DA SILVA
GLAUCIA MELASSO GARCIA
GLAUCIENE DINIZ LARA
GLAUCIO DA GAMA FERNANDES
GLEISIANE DE NAZARE VILHENA MIRANDA
GLEISSON CARDOSO RUBIN

GLEYDISON HENRIQUE BATISTA NAVES
GLORIA ANTONIA MAMANI TICONA
GODIVA DE VASCONCELOS PINTO
GRACE MARISA MIRANDA DE PAULA
GRAZIELA DA COSTA SILVA
GRAZIELLE VITAL DA SILVEIRA
GREYCE MICHELINNE ROCHA MARTINS
GREYCE REGINA ZEZAK
GUELDA CRISTINA DE OLIVEIRA ANDRADE SILVA
GUILHERME AUGUSTO RIBEIRO FEITOZA
GUILHERME BANDEIRA PEDROSO
GUILHERME CASTRO TEMOTEO CAVALCANTE
GUILHERME DO CARMO FEIJO OLIVEIRA
GUILHERME PONTES COELHO
GUILHERME TIMOTEO CAVALCANTE
GUILHERME VEIGA RIOS
GUILHERME YVES FERREIRA DOS SANTOS
GUILLERMO SCHERPING VILLEGAS
GUSTAVO DE SOUSA NETO
GUSTAVO FAVORETO COSTA DE FRANÇA
GUSTAVO HENRIQUE DE SOUSA BALDUINO
GUSTAVO HENRIQUE MORAES
GUSTAVO MAYORAL GUIMARÃES
GUSTAVO NET
GUSTAVO TEIXEIRA NETO
HAMILTON RAMOS CORREA
HANDYER ALAKIES BORGES DE BORBA
HAROLDO JORGE PRACIANO PEREIRA
HEBER MARCELO DE OLIVEIRA BASTOS
HEBERT BRITO DA SILVA
HEDI MARIA LUFT
HEITOR MARTINS DE OLIVEIRA
HELICIO FRANÇA ALVIM FILHO
HELDER MACHADO PASSOS
HELDIS AZEVEDO
HELENA APARECIDA DE LIMA
HELENA BONCIANI NADER
HELENA COSTA LOPES DE FREITAS
HELENA CRISTINA PINHEIRO DE LARA RESENDE
HELENA HARUMI TOMINAGA
HELENA MARIA BORTOLO

HELENICE PAES LANDIM
 HELENITA FORTES RIBEIRO LEITE
 HELENO MANOEL GOMES DE ARAUJO FILHO
 HELIDA MENDES DE MEDEIROS SIQUEIRA
 HELIO CARLOS MARTINS
 HELIO CHAVES FILHO
 HELIO FERREIRA ORRICO
 HELIO HIDEYO UCHIYAMA
 HELIO MARCIO LINO BORGES
 HELLEN SIMONE FALONE
 HELOISA CRISTALDO DOS SANTOS
 HELOISA HELENA TOURINHO MONTEIRO
 HELOISA MARIA JUSTINIANO CORDEIRO
 HENRIQUE ANTUNES CUNHA JUNIOR
 HENRIQUE DO COUTO BRAGA
 HENRIQUE LOPES DO NASCIMENTO
 HERBENIA DE CASSIA CRUZ TAVARES
 HERCULES MACEDO
 HERICK MARTIN VELLOSO
 HERODOTO BARBEIRO
 HERON TEIXEIRA AMORIM
 HIDELCY DOS PRAZERES GUIMARAES
 HILÁRIO ROYER
 HILDA RODRIGUES DO TANQUE
 HILDEBRANDO OLIVEIRA MAIA JUNIOR
 HILDECY GUIMARAES VELUDO
 HILDETE PEREIRA DE MELO HERMES DE ARAUJO
 HILTON JOSE DE SOUSA
 HISNEIMY HIBYS BARBOSA DE FARIAS
 HONORIVAL ALVES MACIEL
 HORACIO FRANCISCO DOS REIS FILHO
 HUDSON CESAR VEIGA FEITOSA
 HUGO BISMARCK PINHO NASCIMENTO
 HUGO GARCIA DANTAS
 HUMBERTO REZENDE PEREIRA
 HUSTANA MARIA VARGAS
 HUAN KELLYTON GONTIJO DE LIMA
 IACIARIA BERNARDO SILVA
 IAGO GABRIEL SANTOS GUEDES
 IARA APARECIDA CARDOSO LINHARES
 IARA BERNARDI

IARA DA PAIXAO CORREA TEIXEIRA
 IARA NOGUEIRA DE SOUSA
 IDA DE ANDRADE MOREIRA
 IDA IRMA DETTMER
 IDALENA ALICE GIBERTONI ULIAN
 IDENES DE JESUS SOUSA CRUZ
 IDEVALDO DA SILVA BODIAO
 IEDA LEAL DE SOUZA
 IEDA MARIA LOPES NEVES
 IEDYR GELAPE BAMBIRRA
 IGOR ALVES ARAUJO
 IGOR ARAUJO DE CASTRO
 IGOR RAPHAEL DE CARVALHO CHIARAPPA
 IIGUATEMY MARIA DE LUCENA MARTINS
 IITALMAR ALVES DO NASCIMENTO
 ILCYANE RADUCH SANTOS VIEIRA
 ILDEFONSO DA SILVA CHAVES
 ILKA ARAUJO DE MENEZES
 ILMA APARECIDA GONCALVES
 ILMA DE FATIMA DE JESUS
 ILSOON VELOSO BERNARDO
 ILTON CESAR MARTINS
 ILZA CARLA BRUM BASTOS
 ILZA RODRIGUES PAES
 IMAR SILVA SANTOS
 INACIO DE LOIOLA RANSOLIN
 INDIRA ARRUDA PINEDA CASTELLANOS
 INES DOS SANTOS DA SILVA
 INES FATIMA POLIDORO
 INGLID CAMILA ALVES
 INGRID IVONOSKA SILVEIRA JATOBA
 INGRID PEREIRA QUINTÃO
 IOLANDA ALVES MONTEIRO RAMOS
 IOLE ILIADA LOPES
 IOLETE RIBEIRO DA SILVA
 IONÁ DE CASSIA NOGUEIRA BRASIL
 IONALDO TOMAZ DA SILVA
 IONE PEDRAO DE FREITAS
 IONE VERA MOURA DA ROCHA
 IRACEMA FERREIRA DE MOURA
 IRACEMA LIMA DOS SANTOS

IRACEMA SANTOS DO NASCIMENTO
IRACI NOBRE DA SILVA
IRACY DE ALMEIDA GALLO RITZMANN
IRADJ ROBERTO EHRARI
IRAILDE CORREIA DE SOUZA OLIVEIRA
IRAILDE GOMES DE JESUS
IRAMI SOARES MINEIRO
IRENA TAVARES CABRAL
IRENE APARECIDA GOMES
IRIA BRZEZINSKI
IRIS DANTAS DA SILVA
IRIS DO SOCORRO DA ROCHA GOMES
IRLANDA AGLAE CORREIA LIMA BORGES
ISA MARCIA DE SOUZA
ISA MARIA DE OLIVEIRA
ISAAC ROITMAN
ISABEL BARBOZA NAZARIO DE OLIVEIRA
ISABEL CHRISTIANI SUSUNDAY BEROIS
ISABEL CORDEIRO RIBAS
ISABEL CRISTINA CAMBOIM MOMBACH
ISABEL CRISTINA OLIVEIRA RAMOS CAVALCANTI
ISABEL DA COSTA LIMA
ISABEL LETICIA PEDROSO DE MEDEIROS
ISABEL MAGDA SAID PIERRE CARNEIRO
ISABEL XAVIER DE OLIVEIRA
ISABELA DE SOUZA DOMINGUES
ISAC MULLER
ISAIAS DIAS
ISIS TAVARES NEVES
ISMAIL BARRA NOVA DE MELO
ISMAYL CARLOS CORTEZ
ISRAEL DOMINGOS DOS SANTOS JUNIOR
ITALO DE LIMA MACHADO
ITALO TAVARES CABRAL
ITANETE GURGEL CARLOS FURTADO
IVAIR DE SOUZA MUNHOZ
IVALDO CAVALCANTE ALVES
IVALDO MACHADO BERNARDO LEITE
IVANA DE SIQUEIRA
IVANA GUIMARAES AYRTON
IVANEIDE SANTIAGO FERREIRA

IVANETE DOS SANTOS
IVANETE PEREIRA DA SILVA
IVANILDA VALADARES CORREA
IVANILDE LOPES DA SILVA
IVANILDE MARIA TIBOLA
IVANISE GOMES DE JESUS
IVANNA SANTANA TORRES
IVANY RODRIGUES PINO
IVETE DA COSTA NORBERTO
IVETE DE AQUINO FREIRE
IVETE KOHL RAMA
IVETE MARTINS BOHRER KABOUK
IVETILDE NASCIMENTO DELGADO MOTA
IVO DIAS ARAUJO DE AZEVEDO
IVONE CASAGRANDE PINTO
IVONE ESTEVES
IVONE MARIA DE OLIVEIRA
IZABEL APARECIDA MINUTI DA CUNHA
IZABEL ARAUJO ESTEVAM
IZABEL CRISTINA SANTOS DA SILVA
IZABEL CRISTINA WALGER DOS SANTOS
IZABEL GONCALVES ARPA GIMENO
IZABEL MARIA MADEIRA DE LOUREIRO MAIOR
IZILDINHA NASCIMENTO
JACINETE DE ABREU MARINHO
JACIO LUIZ BEZERRA FIUZA JUNIOR
JACIR BOMBONATO MACHADO
JACO MUNIZ DE CARVALHO FILHO
JACQUELINE CRISTINA LIMA VALE
JACQUELINE MARIA BARBOSA VITORETTE
JACQUES ROCHA VELLOSO
JAIANE BEZERRA DE MEDEIROS
JAILSON DE JESUS
JAILTON DE MATOS
JAILTON DE SOUZA LIRA
JAILTON LIMA DA SILVA
JAIR FORTUNATO BORGES JUNIOR
JAIR JONKO ARAUJO
JAIRLENE DE ARAUJO DIAS OLIVEIRA
JAIRTON DE ALMEIDA DINIZ JUNIOR
JAMES VILELA DANTAS CAVALCANTE

JANA OLIVEIRA ARAUJO CARNEIRO
 JANAINA CAMELO HOMERIN
 JANAINA CARNEIRO COSTA MENEZES
 JANAINA DE FATIMA SILVA ABDALLA
 JANAINA SPECHT DA SILVA MENEZES
 JANAYNA PEREIRA COSTA
 JANDER DE LIMA LASMAR
 JANDERNAIDE RESENDE LEMOS
 JANDIARIA SANTANA PEREIRA
 JANDIRA DOS SANTOS LIMA
 JANDIRA NOQUELI LUIZ
 JANE CRISTINA DA SILVA
 JANE DA SILVA
 JANE MACHADO DA SILVA
 JANE MARGARETH DE CASTRO
 JANE PAIVA
 JANEAYRE ALMEIDA DE SOUTO
 JANESLEI APARECIDA ALBUQUERQUE
 JANETE APARECIDA ROCHA
 JANETE COMARU JACHETTI
 JANETE GODOI
 JANETE MARIA DE NOVAIS
 JANI JOAO POSSAMAI
 JANICE GOMES ALVES
 JANICELMA FERNANDES DE SOUSA
 JANILSON OLIVEIRA DA SILVA
 JANINE MORAES ROCHA
 JANINE RUSSCZYK
 JANINE SCHULTZ ENGE
 JANINE VIEIRA TEIXEIRA
 JANIO JULINO WEBER DA SILVA
 JANY ROSARIA BARROS NASCIMENTO
 JAQUELINE ANTUNES SOARES DO PRADO
 JAQUELINE COUTO MOREIRA
 JAQUELINE DE ALMEIDA MEDEIROS
 JAQUELINE MOLL
 JAQUELINE PEREIRA DOS SANTOS
 JARBAS FELICIO CARDOSO
 JARDEL VIANA DE SOUSA
 JAYRAM SARAIVA UCHOA
 JEAN CARLOS BUENO BRAGHIROLI

JEAN FERNANDES DE ALMEIDA
 JEAN PIERRE LINDIGER GRANADO
 JEANDERSON TEIXEIRA DE OLIVEIRA
 JEANNE LILIANE MARLENE MICHEL
 JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS
 JEANSLEY CHARLLES DE LIMA
 JEBERSON MACEDO MENDES
 JECONIAS FERREIRA DOS SANTOS
 JEDEAO RAMOS DE LIMA
 JEFERSON SIMONS DA SILVA ARAUJO
 JEFFERSON BAPTISTA MACEDO
 JEFFERSON LUIS DALTRO MONTEIRO DA SILVA
 JEFFERSON RODRIGUES COSTA
 JEHN TUPINAMBA KARIPUNA MONTEIRO
 JENIFFER EVANGELISTA DE OLIVEIRA
 JEOVA DE LIMA SIMOES
 JERLLEY DANILO DE MORAES ALBARADO
 JERUSA DOS SANTOS SILVA
 JESSE PEREIRA FELIPE
 JÉSSEKA CARLA DE MORAIS FEITOSA
 JESSICA CAROLINE MACHADO DOS REIS
 JESSICA MARIA DOS SANTOS
 JESSICA MONTEIRO
 JESULE JOSE GUIDA DA SILVA
 JHENEFFER DO NASCIMENTO
 JHON HEVERT
 JHONNY SILVA GOMES
 JHONYS SOUZA DO NASCIMENTO
 JIORDANA SILVA RAMOS NASCIMENTO
 JOANA CARMEN DO NASCIMENTO MACHADO
 JOANA D ARC DE ANDRADE GUIMARAES
 JOANA D'ARC VIEIRA BOTINI
 JOANA DARC ALVES SANTOS
 JOANA DARC DA SILVA SOUZA
 JOANA RODOLFO DE QUEIROZ
 JOANNA PAROLI MANGABEIRA CAMPOS
 JOAO ALBERTO RODRIGUES DE SOUZA
 JOAO ALEXANDRINO DE OLIVEIRA
 JOAO ANTONIO CABRAL DE MONLEVADE
 JOAO BATISTA CARDOSO BOTELHO
 JOAO BATISTA DA SILVEIRA

JOAO BATISTA DE SOUZA
JOAO BATISTA JANSEN
JOAO BATISTA PEREIRA ALVES
JOAO BATISTA PRIMO SILVA
JOAO BATISTA RIBEIRO FILHO
JOAO BATISTA RIBEIRO
JOÃO BATISTA RODRIGUES DOS SANTOS
JOAO BORBA VIANA DOS SANTOS
JOAO BOSCO DO NASCIMENTO
JOAO BOSCO PAIVA RIBEIRO
JOAO CARLOS TEATINI DE SOUZA CLIMACO
JOAO CLAUDIO BITTENCOURT MADUREIRA
JOAO ERNESTO NICOLETI
JOAO FABIANO DE MEDEIROS
JOAO FERREIRA DE OLIVEIRA
JOAO GUILHERME LIMA GRANJA XAVIER DA SILVA
JOAO HENRIQUE DOS SANTOS COUTINHO
JOAO KLEBER DE SANTANA SOUZA
JOÃO LOPES DE ALBUQUERQUE MONTENEGRO
JOAO MARCOS DE LIMA
JOAO OSCAR DE SOUZA COSTA
JOAO PACHECO DE SOUZA
JOAO PAULO MOREIRA RABELO
JOAO PAULO TELLES SCHIAVO ANTONIASSI
JOAO PAVAO FILHO
JOAO RAMAO CHAVES ZARATE
JOAO ROBERTO DE ARAUJO
JOAO SIMAO NETO
JOAO VITOR DE ALBUQUERQUE
JOAQUIM BARRONCAS DO NASCIMENTO
JOAQUIM BAULO DE LIMA KAXINAWA
JOAQUINA MARIA VIDAL DE SOUZA NÓBREGA
JOCELINO DA CONCEICAO SILVA JUNIOR
JOCEVAL NASCIMENTO SANTOS
JOCILEI OLIVEIRA
JOCILENE BARBOZA DOS SANTOS
JOEL DE ALMEIDA SANTOS
JOEL DUARTE BENISIO
JOEL GUIMARAES CAMPOS OLIVEIRA
JOELIA RODRIGUES DOS SANTOS
JOICE CRISTINA BARBIERI VIVIAN

JOICE FRANQUES VARGAS
JOILDA LIMA DE ALMEIDA SILVA
JOILSON GONCALO VENTURA
JOIR BENEDITO PROENCA DE AMORIM
JONATHAN DE JESUS SILVA
JONES FERREIRA BATISTA MAIA
JORDAN DA SILVA LARANJEIRA
JORGE ADRIANO FERREIRA ALVES
JORGE ANTONIO DE ANDRADE
JORGE BARBOSA DE OLIVEIRA
JORGE CARNEIRO DE SOUZA
JORGE CESAR FERREIRA
JORGE EDUARDO WEKERLIN
JORGE LUIZ TELES DA SILVA
JORGE MARIANO MEINERZ
JORGE PIMENTEL FILHO
JORGE QUIRINO PEREIRA SOBRINHO
JORGE RICARDO ARANTES BORGES
JORGE TAVARES RODRIGUES
JORGETE CORREA LIMA
JOSAFÁ WESLEN COSTA SARAIVA
JOSE ADINAN ORTOLAN
JOSE ADRIANO DE SOUZA
JOSE ALBERTO PEREIRA DA SILVA
JOSE ALDEMIR DA SILVA
JOSE ALEXANDRE DE QUEIROGA MACIEL
JOSE ALMIRO DE LIMA E SILVA
JOSE ANTONIO FIGUEIREDO DE SOUSA
JOSE ANTONIO SOUZA MATOS
JOSE ANTONIO ZEPEDA LOPEZ
JOSE ARILSON EFFGEN
JOSE ARIMATEIA CASTRO DANTAS
JOSE ARISTOTELES FELIPE
JOSE AUGUSTO ANTUNES NETTO
JOSÉ AUGUSTO DA SILVA
JOSE AUGUSTO DE MATTOS LOURENCO
JOSE AUGUSTO DE MIRANDA
JOSE AYRTON VIDAL JUNIOR
JOSE BARBOSA SANTANA
JOSE BATISTA NETO
JOSE CARLOS AGUILERA

JOSE CARLOS ARROJO
 JOSE CARLOS ARROJO JR
 JOSE CARLOS BUENO DO PRADO
 JOSE CARLOS CORREA DOS SANTOS
 JOSE CARLOS LELIS COSTA
 JOSE CARLOS MACIEL ALVARENGA
 JOSE CARLOS MENDES MANZANO
 JOSE CARLOS PEREIRA DE FREITAS
 JOSE CARLOS PESSOA DE MELO
 JOSE CARLOS RASSIER
 JOSE CARLOS REIS MENEZES
 JOSE CARMELIO ALBERTO NUNES
 JOSE CELESTINO LOURENCO
 JOSE CHAVES DA SILVA
 JOSE COSME ANDRADE LIMA
 JOSE CUSTODIO DE MATOS
 JOSE DAS VITORIAS DOS SANTOS
 JOSE DE ARAUJO PEREIRA
 JOSE DE MEDEIROS NETO
 JOSÉ DE RIBAMAR GOMES RIBEIRO
 JOSE DE RIBAMAR JORGE ANDRADE
 JOSE DE RIBAMAR VIRGOLINO BARROSO
 JOSE DELCIO DE MORAIS
 JOSE DEMOSTENES DE ABREU
 JOSE DIAS SOBRINHO
 JOSE DILTON ROCHA
 JOSE DO EGITO FERREIRA DOS SANTOS
 JOSE DURVAL DE ARAUJO LIMA
 JOSE EDSON DE SOUZA FILHO
 JOSÉ EDUARDO BUENO DE OLIVEIRA
 JOSE EDUARDO FERREIRA ANTUNES
 JOSE EDUARDO SANTOS MAMEDIO
 JOSE ERANDY VIEIRA DE SOUSA
 JOSE FABIANO DE ARAUJO OLIVEIRA
 JOSE FELIPE PEREIRA DE ANDRADE
 JOSE FERNANDES DE LIMA
 JOSE FERREIRA DAMASCENO FILHO
 JOSE FERREIRA DOS SANTOS SILVA
 JOSÉ FRANCISCO BARBOSA OLIVEIRA
 JOSE FRANCISCO BARRETTO NETO
 JOSE FRANCISCO LOPES DIAS

JOSE FRANCISCO SOARES
 JOSE GERALDO DA SILVA
 JOSE GERALDO DE SANTANA OLIVEIRA
 JOSE GERALDO DE SOUZA JUNIOR
 JOSE GILNEI MIELKE LEITE
 JOSE GOMES FILHO
 JOSE GOMES FILHO
 JOSE GUILHERME MOREIRA RIBEIRO
 JOSE HELENO FERREIRA
 JOSE HELIO DE OLIVEIRA
 JOSE HERCY PONTE DE ALENCAR
 JOSE IBIAPINO FERREIRA
 JOSE JACKSON BEZERRA
 JOSE JANDE DE OLIVEIRA SANTOS
 JOSE JOAO DE ARAUJO
 JOSE JOAQUIM BATISTA NETO
 JOSE JOAQUIM MACHADO NETO
 JOSE JORGE MAGGIO
 JOSE LEUDO FARIAS ALVES
 JOSE LINDOMAR GOMES FARIA
 JOSE LOPES DE SIQUEIRA NETO
 JOSE LUCENA DE MEDEIROS
 JOSE LUIZ MORENO PRADO LEITE
 JOSE MACIEL DA SILVA
 JOSE MARCELINO DE REZENDE PINTO
 JOSE MARIA DE ALCANTARA
 JOSÉ MARIA DE LIMA
 JOSE MARTINS DA SILVA
 JOSE MAXIMINO DA SILVA
 JOSE NAUM DE MESQUITA CHAGAS
 JOSE NEILTON NUNES ALVES
 JOSE NILSON DE MELO
 JOSE NOGUEIRA DE MORAES
 JOSE OLAVO BUENO DOS PASSOS
 JOSE ORLANDO NEVES PAIVA
 JOSE OTAVIO DA SILVA
 JOSE PAULINO FILHO
 JOSE PAULO MENDES SANTOS
 JOSE PEDRO GARCIA OLIVEIRA
 JOSE REINALDO ANTUNES CARNEIRO
 JOSE RIBAMAR CHAVES FELIX

JOSE RICARDO CALZA CAPORAL
JOSE RICARDO DA SILVA SANTANA
JOSE RICARDO MARCONATO DA SILVA
JOSE RICARDO ORIA FERNANDES
JOSE ROBERTO RIBEIRO JUNIOR
JOSE ROMAO BISPO
JOSE RONALD PINTO
JOSE ROSA MARÇAL
JOSE RUBENS REBELATTO
JOSE SERGIO FERREIRA FREITAS
JOSE SEVERINO DOS RAMOS FILHO
JOSE TEIXEIRA DA SILVA
JOSE THADEU RODRIGUES DE ALMEIDA
JOSE VALDIVINO DE MORAES
JOSE VICENTE
JOSE VICTOR MARTINS
JOSE WANDERLEY ARAUJO DA ROSA
JOSE WILDES DE BRITO
JOSE WILSON DE SOUZA GONCALVES
JOSE WILSON RICARDO
JOSE XAVIER DA CAMARA NETO
JOSEANE LEO DE SOUZA
JOSEFA JOSELIA DE OLIVEIRA
JOSEFA RODRIGUES DOS SANTOS
JOSEILTON NERY ROCHA
JOSELI MARIA MONTEIRO DA CRUZ
JOSELITA ALVES GABRIEL DA SILVA
JOSELITO ALVES DE OLIVEIRA
JOSEMAR COUTINHO LIMA
JOSEMIR CAMILO DE MELO
JOSENILDA MARIA MAUES DA SILVA
JOSENILDA OLIVEIRA DOS SANTOS BUENO
JOSENILDO SILVA DE OLIVEIRA
JOSENILTON DE SOUZA MACEDO
JOSETE DE OLIVEIRA CASTELO BRANCO SALES
JOSIEL ARAUJO SANTOS
JOSIETE DA SILVA MENDES
JOSINETE DE CAMARGO MAS URTADO
JOSINETE MARIA DE OLIVEIRA
JOSIVALDO MOREIRA DE CARVALHO
JOSIVANIO JOSE DOS SANTOS

JOSUE ADAM LAZIER
JOUHANNA DO CARMO MENEGAZ
JOVENTINA FIRMINA RODRIGUES
JOVINA RAMOS DA COSTA GAMA
JOVINO JOAQUIM DE SOUZA RAMOS
JOYCE LUCIA MOREIRA SOUZA
JOYCE VIEIRA DE CASTRO MARRA
JOZIMEIRE ANGELICA VIEIRA DA SILVA
JUAREZ DA SILVA
JUAREZ MALAQUIAS PEREIRA
JUAREZ RONALD MENDES
JUCARA MARIA DUTRA VIEIRA
JUCELIA LUCIA SILVA DE SOUZA
JUCELIA VARGAS VIEIRA
JUCILEIDE DIAS DOS SANTOS ARAGÃO
JUDSON CABRAL DE SANTANA
JULCIMAR LUIS MACHADO
JULIA GRACIELIA FERREIRA DE ARAUJO
JULIA RIBEIRO
JULIANA RIBEIRO COSTA
JULIANA CAMARGO HOLANDA
JULIANA CEZAR NUNES
JULIANA DA SILVA BARBOZA
JULIANA DO COUTO BEMFICA
JULIANA DUARTE ARRAES
JULIANA FERNANDES BRAGA
JULIANA MENESES DE CASTRO
JULIANA TRESINARI BERNARDES LEAL
JULIANA VENZON
JULIANO JUNQUEIRA ASSUNCAO
JULIANO MATIAS DE BRITO
JULIANO MEDEIROS
JULIANO MEDEIROS
JULIO RESENDE COSTA
JULIO RICARDO BORGES LINHARES
JUNILSON SEABRA VIEIRA
JUNIOR ROBISON DA SILVA
JURACI ANTONIO DE OLIVEIRA
JURACI OLIVEIRA CAMPOS JÚNIOR
JURANDIR DE ALMEIDA ARAUJO
JURANDIR DOS SANTOS

JUSCELINO CERVELIN
 JUSSARA ELIZABETH ZUCCO
 JUSSARA PEREIRA CORDEIRO
 JUSSARA RIBEIRO BARRONCAS
 JUZILEIDE CARVALHO DO NASCIMENTO
 KALEO ALVES PERES
 KALY NANCY MARIA LISBOA
 KARDEK LUIS CREDI-DIO
 KAREN LETICIA SILVA DA NEVES
 KARIN ELISABETH HASENACK STALLBAUM
 KARINA CARDOSO GOMES
 KARINE NUNES DE MORAES
 KARLA BANDEIRA BARCELLOS
 KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA
 KARLA BIANKA SANTOS VASCONCELOS RAMALHO
 KARMENSITA ALMEIDA DA ROCHA CARDOSO
 KAROLAI SIMÕES ESTRAZULAS
 KAROLIN BRENDA VIEIRA PIRES
 KATHIA SABRINA DUDYK
 KATIA DE NAZARE SANTOS FONSECA
 KATIA DOS SANTOS PEREIRA
 KATIA MARIA RODRIGUES NASCIMBENI
 KATIA REGINA GONCALVES MORI
 KATIA ROSANA NOBRE SILVA
 KATIANE DOS SANTOS REIS
 KEILA LEITE CHAVES
 KEITH GUIMARAES SANTANA
 KELIEZY CONCEICAO SEVERO
 KELLI PAULA SOUZA
 KELLY CRISTINA RUSSO DE SOUZA
 KELLY RODRIGUES MACHADO
 KELMA ARAUJO SOEIRO
 KELVINN MODESTO CARVALHO BARBOSA
 KENIA CARLA TUAN
 KESIA MOTA MESQUITA
 KEZIA ADRIANA DE ARAUJO ALVES
 KEZIA SAARA COSTA TORRES
 KLEBER PEREIRA DA SILVA
 KLEYSE PAES BARRETO DA SILVA
 KLEYTON CARLOS FERREIRA
 LAELSON CORDEIRO VANDERLEI

LAIS PINTO GOUVEIA
 LAIS VIVIANE DE MOURA
 LAISE CAVALCANTE OLIVEIRA
 LARA CAMARA SANCHES
 LARA CAMPEDELLI DE SANTANA
 LARA JORDANIA DOS SANTOS LEÃO
 LARISSA BORGES DE ARAUJO ROSA
 LARISSA GONÇALVES TAVARES
 LAUDEMIRO VOLMAR DA CUNHA TRINDADE
 LAUDINEIA VERAS ALMEIDA
 LAUDO BERNARDES
 LAURA INES DE SOUSA MORAIS
 LAURA TAVARES RIBEIRO SOARES
 LAURO JUNIO RIBEIRO PINTO
 LAVINIA ROSA RODRIGUES
 LAZARO ROJAS BAEZ
 LEA CUTZ GAUDENZI
 LEA MARIA SUSSEKIND VIVEIROS DE CASTRO
 LEANDRO DA COSTA FIALHO
 LEANDRO DAVID GODINHO
 LEANDRO DO NASCIMENTO BERNARDO
 LEANDRO FERREIRA COSTA
 LEANDRO LIMA MELGAREJO
 LEDA DE LIMA VIEIRA MORAES
 LEDA MARIA GOMES
 LEDA SCHEIBE
 LEIA DE SOUZA OLIVEIRA
 LEIA RODRIGUES DE SOUZA
 LEIDA RAASCH
 LEIDE MATSUNAKA DIAS
 LEIDIVAN DIAS LUCENA
 LEILA BRIGIDA PONATH LUCINDO
 LEILA DOS SANTOS
 LEILA FREIRE CORREA
 LEILA MARCIA GOMIDES CARNEIRO
 LEILA MARIA DE JESUS
 LEILA MARIA GIROTTO BELLINATI
 LEILA MARIA RAINHA DE OREQUIO
 LEILA REGINALDA DE ABREU
 LEILA SOARES DE SOUZA PERUSSOLO
 LELIA ANDREA BORGES DOS SANTOS

LELIA ROCHA ABADIO BRUN
LELIO FERREIRA DE SOUSA
LENILDA LIMA DA SILVA
LENIRA SILVEIRA BARBOSA
LEOCADIA MARIA DA HORA NETA
LEONARA MAGOTTO TARTAGLIA
LEONARDO DE OLIVEIRA
LEONARDO DE VARGAS DOS SANTOS
LEONARDO HENRIQUES HAUCK
LEONARDO LIMA DE MELO
LEONARDO MACHADO DA COSTA
LEONARDO MILHOMEM REZENDE
LEONARDO NEMER AFONSO
LEONARDO VIDAL DE OLIVEIRA
LEONEL CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE PESSOA
LEONEL DE SOUZA OLIVEIRA BARROS
LEONILDO BERNARDO PINTO
LEONOR FANCO DE ARAUJO
LERIDA MATILDE PIVOTO PAVANELO
LESILY CHIAVELLI SPLICIDO
LETIANE LAUTERT
LETICIA PRIMO ANDRADE
LETICIA RODRIGUES SOARES TANCREDI
LEUDA EVANGELISTA DE OLIVEIRA
LEUZINETE PEREIRA DA SILVA
LIANA DA SILVA BORGES
LIANDRA FATIMA HENGEN
LIDIA MARIA DA SILVA PEREIRA GUIMARAES
LIDIA PANCEV DANIEL
LIDIANE RODRIGUES DE FRANCA
LIDIANY SAMPAIO ARAGAO
LIDYANE ARAUJO BARROS
LIGIA SUETH ASSUMPCAO
LILA CRISTINA GUIMARAES VANZELLA
LILIAN BARBOZA DE SENA
LILIAN MARIA PACHECO
LILIAN PARAGUAI
LILIAN ROCHA COUTINHO
LILIANE GARCEZ
LILIANE LUCIA NUNES DE ARANHA OLIVEIRA
LILIANE MARCHIORATO
LILIANI SALUM ALVES MOREIRA
LILIENE XAVIER LUZ
LILIOSA SANTOS LUNA
LILSON SERGIO FIORILLO
LINCOLN TAVARES SILVA
LINDABEL DELGADO CARDOSO
LINDALVA DOS REIS AMORIM
LINDALVA MARIA NOVAIS GARSKE
LINDAURA OLINA DOURADO
LINDINALVA CUNHA DA SILVA E SILVA
LINDOIA CASTRO MOREIRA
LIRIO JOSE FRAI
LISAURA MARIA BELTRAME
LISBETH KAISERLIAN CORDANI
LISETE REGINA GOMES ARELARO
LISIANE WANDSCHEER
LIVIA DE PAULA SILVA
LIVIA DOMENEGHETTI DAVANZO
LIVIA FREITAS FONSECA BORGES
LIVIA MIRANDA QUARESMA DOS SANTOS
LIVIA MOURA DELFINO DOS SANTOS
LIVIA MUNIZ CIRINO DE CARVALHO
LIVIA VELEDA DE SOUSA E MELO
LIVIANA GIULIANA BALDON
LIZEU MAZZIONI
LOIANNE QUINTELA MINDURI
LOIDE DE MELO ARAUJO SILVA
LORENA LINS DAMASCENO
LORENA SAMPAIO QUINTAS
LORNA GUEDES VENTURA DE QUEIROZ
LORRANE STEPHANE MEDEIROS ANDRADE
LOURDES CABRAL PIANTINO
LOURDES FERREIRA BRANDAO
LOURENCO CESAR CARLINE
LUANA PRISCILLA FLORENCIO DE FARIAS
LUCAS ARAUJO DOS REIS
LUCAS CAMPELO ARAUJO
LUCAS CHEQUETTI FARIAS
LUCAS FRANQUES VARGAS
LUCAS LOPES DE SANTANA
LUCAS RAMALHO MACIEL

LUCAS TEIXEIRA SOARES
 LUCELENE WENTZ
 LUCIA ADRIANA DOS SANTOS CANSIANI DOMINGOS
 LUCIA DE FATIMA GUERRA FERREIRA
 LUCIA DE FATIMA VALENTE
 LUCIA DE OLIVEIRA SAMPAIO
 LUCIA ELENA DA SILVA
 LUCIA HELENA MOREIRA DOS SANTOS
 LUCIA HELENA RINCON AFONSO
 LUCIA KLUCK STUMPF
 LUCIA MARIA MARQUES DA LUZ
 LUCIA MARIA PINTO DA ROCHA RAUSIS
 LUCIA REGINA DOS SANTOS REIS
 LUCIANA PONTES DA SILVA
 LUCIANA COBUCCI
 LUCIANA MARQUES PEREIRA
 LUCIANA MORENO COUTO
 LUCIANA PEREIRA DA COSTA SCUARCIALUPI
 LUCIANE APARECIDA SUBA
 LUCIANE CARMINATTI
 LUCIANE MARIA CARMINATTI
 LUCIANO CESAR DUARTE OLIVEIRA
 LUCIANO CHAGAS
 LUCIANO DE LIMA SILVA
 LUCIANO DE MENESES FARIA
 LUCIANO DE SOUSA MONTEIRO
 LUCIANO MARCOS DA SILVA
 LUCIANO MAXIMO DELA LIBERA
 LUCIENE APARECIDA MARQUES
 LUCIENE DA SILVA
 LUCIENE DE OLIVEIRA ALVES
 LUCIENE LIMA DE ASSIS PIRES
 LUCIENE MARIA FERREIRA FURTUOSO XAVIER
 LUCIEUDO FERREIRA
 LUCILIA AUGUSTA LINO DE PAULA
 LUCILIA MARIA ARAUJO MOTA
 LUCIMAR MARIA WALES SILVA
 LUCIMAR PEDROSA DOS SANTOS
 LUCIMAR VIEIRA NASS
 LUCIMARA DAS GRACAS CAMARGO DE OLIVEIRA
 LUCIMARA PEREIRA DA SILVA

LUCINEDIA DIAS DA SILVA CAROLINA
 LUCINEIA DE FATIMA ALMEIDA
 LUCINEIDE MARTINS ARAUJO
 LUCINETE ARAGAO MASCARENHAS
 LUCIO JOSE DA SILVA
 LUCIVANIA SILVA DE MELO
 LUCYOMAR FRANCA NETO DA SILVA
 LUIS ANTONIO NONATO
 LUIS AUGUSTO CARVALHO DE SANTANA
 LUIS CARLOS MORETTI
 LUIS CARLOS SALES
 LUIS EDVAN DE OLIVEIRA
 LUIS FAUSTO DIAS DE VALOIS SANTOS
 LUIS FELIPE OLIVEIRA MACIEL
 LUIS FERNANDO DE FREITAS CAMARGO
 LUIS FERNANDO FERREIRA COSTA
 LUIS FERNANDO GIGENA
 LUIS OTAVIO DALOMA DA SILVA
 LUIS OTAVIO VIANA AIROZA
 LUIS PINTO MOREIRA
 LUIS TAVORA FURTADO RIBEIRO
 LUIZ ALBERTO RIBEIRO RODRIGUES
 LUIZ ANTONIO BORGES RUGANI
 LUIZ ANTONIO CRUZ CARUSO
 LUIZ ANTONIO DE SOUZA AMARAL
 LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA
 LUIZ AUGUSTO DE FARIA DOS SANTOS
 LUIZ CARLOS DE FREITAS
 LUIZ CARLOS DE OLIVEIRA
 LUIZ CARLOS DE OLIVEIRA
 LUIZ CARLOS INVENCAO SANTOS
 LUIZ CARLOS KERN DA SILVA
 LUIZ CARLOS PAIXAO DA ROCHA
 LUIZ CARLOS PEREIRA ABADE
 LUIZ CARLOS SOARES
 LUIZ CARLOS VIEIRA
 LUIZ CAVALCANTI DAMASCENO
 LUIZ CEZAR SCHORNER
 LUIZ CLAUDIO GARCIA
 LUIZ CLAUDIO MACHADO
 LUIZ CLAUDIO RIBEIRO DE PINHO

LUIZ EDUARDO NOTINI GRECO
LUIZ EDUARDO RODRIGUES DE ALMEIDA SOUZA
LUIZ FELIPE RODRIGUES
LUIZ FERNANDES DOURADO
LUIZ GAMBIM
LUIZ GONZAGA SAMPAIO DE ARAUJO
LUIZ GUSTAVO GONCALVES
LUIZ HENRIQUE DE OLIVEIRA CAVALCANTE
LUIZ HENRIQUE JUNQUEIRA GONÇALVES
LUIZ HUDSON GUIMARAES
LUIZ IRLAN ARCO-VERDE
LUIZ MARCELO DE CARVALHO
LUIZ OSMAR MENDES
LUIZ RAMIRES NETO
LUIZ SIVERES
LUIZA ADELAIDE LAFETA
LUIZA APARECIDA ZANINI
LUIZA HELENA TAVARES FERREIRA
LUIZA SEIXAS
LUIZABETE THEIS
LUIZE FERREIRA DIAS
LUYDE ARAUJO BARROS
LUZA KARLA BARBOSA NONATO
LUZIA DOS SANTOS MAFRA
LUZIA ELIETE FLORES LOUVEIRA DA CUNHA
LUZIA HELENA LOPES PEREIRA
LUZINETE ARAUJO NEPUMOCENO
LUZINETE DO NASCIMENTO
LYE FUKUDA DOIHARA
MACAE MARIA EVARISTO
MADALENA GUASCO PEIXOTO
MAGALY LILIANE CHAVES CAMPOS
MAGDA DA SILVA MARINHO PESSOA
MAGDA DE LOURDES VASCONCELOS BARBOSA
MAGDIEL LAYSON TORRES MORAIS
MAGNA FRANCA
MAGNA VIEIRA DE SOUSA
MAGNO ARAUJO COSTA
MAGNO PASCOAL SILVA SERRA
MAIARA FORTES LEITE
MAICON FELIPE DE ASSIS PATRICIO

MAIGUALIDA DEL VALLE PINTO
MAIRA BELOTO DE CAMARGO
MAIRA CUNHA VASCONCELOS
MAISA NOLETO DOS SANTOS
MAITE CEZAR DA SILVA
MANOEL BARBOSA DOS SANTOS NETO
MANOEL CORACY SABOIA DIAS
MANOEL HENRIQUE DA SILVA
MANOEL HUMBERTO GONZAGA LIMA
MANOEL JOAQUIM DO NASCIMENTO NETO
MANOEL JOSE DOS SANTOS
MANOEL MAURICIO OLIVEIRA SANTOS
MANOEL PEREIRA DA COSTA
MANOEL REGINALDO GOMES DOS REIS
MANOEL RODRIGUES DO CARMO JUNIOR
MANUEL MARCOS MACIEL FORMIGA
MANUELA BRAGA MENDES
MANUELINA MARTINS DA SILVA ARANTES CABRAL
MANUELITA FALCAO BRITO
MARA CINTIA PEREIRA
MARA DO NASCIMENTO FASSY
MARA LUCIA MADRID SARTORETTO
MARA MANOELA DOS SANTOS MATOS
MARA ROSANGELA COLOMBY
MARAEMIDI PARAGUASSU DE OLIVEIRA
MARCELA ALVES BOMFIM
MARCELA CAVALHEIRO PEREIRA
MARCELINO CHIARELLO
MARCELO ALCANTARA MOREIRA
MARCELO BARBOSA SANTOS
MARCELO CAMARGO NONATO
MARCELO CAVALCANTI VIANNA
MARCELO CORDEIRO MADRUGA
MARCELO DA SILVA GUTIERRES
MARCELO DE SOUZA GRADE
MARCELO EDER LAMB
MARCELO FERREIRA DA SILVA
MARCELO FERREIRA LOURENCO
MARCELO FRANCISCO PEREIRA DA CUNHA
MARCELO FRONZA
MARCELO GUTIERRES

MARCELO MACHADO FERRES
 MARCELO MINGHELLI
 MARCELO NASCIMENTO MENDES
 MARCELO PEDROSA DE ARAUJO
 MARCELO PEREIRA DOS SANTOS
 MARCELO RIBEIRO DA FONSECA
 MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA
 MARCIA ABREU DA SILVA
 MARCIA ADRIANA DE CARVALHO
 MARCIA ADRIANA GONCALVES
 MARCIA ANGELA DA SILVA AGUIAR
 MARCIA APARECIDA KULKA
 MARCIA CHRISTINA DOS SANTOS RABELO
 MARCIA CRISTINA MACHADO PASUCH
 MARCIA CRISTINA SILVA MENDONCA
 MARCIA DE ALENCAR SANTANA
 MARCIA FABIANA DA SILVA
 MARCIA FERREIRA ALVES DE PAIVA
 MARCIA GOMES FERNANDES
 MARCIA HELENA DE MORAES SOUZA
 MARCIA HELENA GUIMARAES VANZELLA
 MARCIA MARIA ARAUJO LIMA
 MARCIA MARIA LOPES DE SOUZA
 MARCIA PEREIRA CARVALHO
 MARCIA REGINA DE SOUZA
 MARCIA ROMUALDO DA SILVA
 MARCIA ROSANE BARBOSA PACHECO SILVA
 MARCIA SARAIVA PRUDENCIO
 MARCIA SIMOES MATTOS
 MARCIA TERESINHA MORESCHI
 MARCILENE DE ALMEIDA MATTOS
 MARCILIO AUGUSTO DE OLIVEIRA
 MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO
 MARCIO ALAN MENEZES MOREIRA
 MARCIO ARAUJO FERREIRA
 MARCIO BERNARDI
 MÁRCIO CASTRO RODRIGUES
 MARCIO LAIR VIEIRA CRUZ
 MARCIO LAIR VIEIRA CRUZ
 MARCIO PEREIRA DE BRITO
 MARCIO ROSA AZEVEDO

MARCIONILIA APARECIDA DE OLIVEIRA
 MARCO ANTONIO AREIAS SECCO
 MARCO ANTONIO BACELAR ESPINOSA
 MARCO ANTONIO MUNIZ GUEDES
 MARCO ANTONIO NOGUEIRA SANTOS
 MARCO ANTONIO RAUPP
 MARCO ANTONIO SOARES
 MARCO AURELIO FREIRE FERRAZ
 MARCO AURELIO PEREIRA BUENO
 MARCONI CHAVES DE ABREU
 MARCOS ANDRE SILVA OLIVEIRA
 MARCOS ANTONIO PEREIRA DO AMARAL
 MARCOS BRAUNA DOS SANTOS
 MARCOS CLAUDIO OLIVEIRA DA SILVA
 MARCOS DE BRITO
 MARCOS DE MORAIS
 MARCOS DE OLIVEIRA CANTANHEBE
 MARCOS ELIAS MOREIRA
 MARCOS GENNARI MARIANO
 MARCOS GUIMARÃES MANTA
 MARCOS IRONDES COELHO DE OLIVEIRA
 MARCOS MANOEL DE MOURA
 MARCOS MENDONCA
 MARCOS MIRANDA
 MARCOS PAULO DO VALE DA SILVA
 MARCOS SORRENTINO
 MARCOS VINICIUS DIAS NUNES
 MARCOS VINICIUS RODRIGUES TINOCO DA SILVA
 MARCUS AURELYO OLIVEIRA NASCIMENTO
 MARCUS LEVY MOITAS
 MARCUS VINICIUS DOS SANTOS
 MARCUS VINICIUS DE AZEVEDO BRAGA
 MARDONIO DOS SANTOS AGUIAR
 MARGARETH DE CASTRO TOMAZETT
 MARGARETH RIPP BUTZKE
 MARGARIDA MARIA COUTO SILVA
 MARGARIDA MARIA DA SILVA
 MARI SOLANGE CELLA
 MARIA ABADIA DA SILVA
 MARIA ALCINA RAMOS DE FREITAS
 MARIA ALCIONE MUNHOZ

MARIA ALICE DE MIRANDA ARANDA
MARIA ALVES DO NASCIMENTO
MARIA ANGELA FERREIRA COSTA
MARIA ANGELICA SILVA AYRES HENRIQUE
MARIA ANTONIETA DA TRINDADE GOMES GALVAO
MARIA APARECIDA DOS SANTOS NUNES
MARIA APARECIDA ALVES DOS SANTOS
MARIA APARECIDA ANDRADE RENA
MARIA APARECIDA ANDRES RIBEIRO
MARIA APARECIDA CAMARANO MARTINS
MARIA APARECIDA CIAVATTA PANTOJA FRANCO
MARIA APARECIDA DA COSTA
MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA
MARIA APARECIDA DE SOUSA
MARIA APARECIDA DIOGO
MARIA APARECIDA FERNANDES
MARIA APARECIDA FERREIRA DE OLIVEIRA
MARIA APARECIDA FREITAS SALES
MARIA APARECIDA GARCIA PINHEIRO GOULART
MARIA APARECIDA GOMES PESSOA
MARIA APARECIDA LOURENCO SILVA
MARIA APARECIDA MIRANDA DE PAULA MACHADO
MARIA APARECIDA RODRIGUES DA SILVA CEZAR
MARIA APARECIDA SALMAZE
MARIA APARECIDA SANTOS CORREA BARRETO
MARIA APARECIDA SILVA DE SOUSA
MARIA APARECIDA TEIXEIRA GRANER
MARIA APARECIDA ZANETTI
MARIA ARLETE FERREIRA DA SILVA
MARIA AUGUSTA RIBEIRO FROES
MARIA AURIANA PINTO DINIZ
MARIA AUXILIADORA DA CUNHA ALBANO
MARIA AUXILIADORA SEABRA REZANDE
MARIA AZIMAR FERNANDES E SILVA
MARIA BENEDITA DE CASTRO DE ANDRADE
MARIA BERENICE DE FIGUEIREDO LOPES
MARIA CAROLINA MACHADO MELLO DE SOUSA
MARIA CAROLINE ROCHA MOREIRA
MARIA CATARINA LABORE DOMINGUES
MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
MARIA CECILIA GUIMARAES COELHO

MARIA CECILIA MELLO SARNO
MARIA CECILIA PENTEADO FIGUEIRA DE MELLO
MARIA CELIA SALES
MARIA CELINA DIAS
MARIA CLARA ADJUTO ULHOA
MARIA CLARA BRAGA E VIEIRA MACHADO
MARIA CLARISSE VIEIRA
MARIA CLAUDIA BAIMA FERREIRA
MARIA CLAUDIA FERREIRA DE ANDRADE
MARIA CLAUDIA PREZIA MACHADO
MARIA CLOTILDE LEMOS PETTA
MARIA COELHO PIMENTEL GOMES
MARIA CONCEICAO DOS SANTOS
MARIA CONSUELO CORREIA
MARIA CORREA DA SILVA
MARIA CRISLEIDE NASCIMENTO DA SILVA
MARIA CRISTINA COSTA DE CARVALHO
MARIA CRISTINA DOS SANTOS
MARIA CRISTINA MADEIRA DA SILVA
MARIA CRISTINA ROCHA PIMENTEL
MARIA CRISTINA RODRIGUES PEREIRA
MARIA CRISTINA VARGAS
MARIA DA CONCEICAO DIAS FIGUEIREDO
MARIA DA CONCEICAO ROCHA MELO DE ALMEIDA
MARIA DA GLORIA PAIM BARCELLOS
MARIA DA PENHA ARAUJO
MARIA DA PENHA BENJAMIN
MARIA DA SALETE BARBOZA DE FARIAS
MARIA DA SILVA MENDONCA
MARIA DA SILVA ROSA
MARIA DA VITORIA BOUCAS BAHIA SILVA
MARIA DAS DORES DE OLIVEIRA
MARIA DAS GRACAS BENTO GONCALVES E OLIVEIRA
MARIA DAS GRACAS LIMA
MARIA DAS GRACAS MAGALHAES TAJRA
MARIA DAS GRACAS PEDROSO NINOS
MARIA DAS NEVES DE SA MACEDO
MARIA DE FATIMA BAIERLE
MARIA DE FATIMA BARBOSA ABDALLA
MARIA DE FATIMA BARROSO DE ARAUJO
MARIA DE FATIMA BEZERRA

MARIA DE FATIMA CUNHA MARQUES
 MARIA DE FATIMA DA ROCHA
 MARIA DE FATIMA DA SILVA VASQUES
 MARIA DE FATIMA DIAS GALINDO
 MARIA DE FATIMA DOS SANTOS SANTIAGO DA SILVA
 MARIA DE FATIMA ELIAS TEIXEIRA
 MARIA DE FATIMA FEITOSA DE SOUSA
 MARIA DE FATIMA GUEDES DOS SANTOS
 MARIA DE FATIMA MAGALHAES DE LIMA
 MARIA DE FATIMA MIRANDA DE LIMA
 MARIA DE FATIMA MOTA URPIA
 MARIA DE FATIMA OLIVEIRA CARDOSO
 MARIA DE FATIMA PINHEIRO CARRILHO
 MARIA DE FATIMA RIBEIRO PAVAO
 MARIA DE FATIMA RICARDO DOS SANTOS
 MARIA DE FATIMA ZANON DO REGO MONTEIRO
 MARIA DE JESUS ARAUJO RIBEIRO
 MARIA DE JESUS BARBOSA FELICIANO
 MARIA DE JESUS DA SILVA
 MARIA DE JESUS MARQUES SILVA
 MARIA DE LOURDES ALVES RODRIGUES
 MARIA DE LOURDES ANUNCIADO
 MARIA DE LOURDES CARVALHO OLIVEIRA
 MARIA DE LOURDES COELHO SOUZA
 MARIA DE NAZARE CORREA DA SILVA
 MARIA DE NAZARE SALES VICENTIM
 MARIA DIONE SOARES FELIX
 MARIA DO CARMO DA SILVA
 MARIA DO CARMO DE SANTANA FREITAS SOUZA
 MARIA DO CARMO IROCHI COELHO
 MARIA DO CARMO PAOLIELLO
 MARIA DO LIVRAMENTO SOUZA DE LIMA
 MARIA DO PERPETUO SOCORRO AZEVEDO CARNEIRO
 MARIA DO PILAR LACERDA ALMEIDA E SILVA
 MARIA DO ROSARIO DE ALMEIDA
 MARIA DO ROSARIO NUNES
 MARIA DO SOCORRO BELISARIO DA SILVA LACERDA
 MARIA DO SOCORRO DA COSTA COELHO
 MARIA DO SOCORRO DANTAS DA CUNHA
 MARIA DO SOCORRO FERREIRA MAIA
 MARIA DO SOCORRO GABRIEL LIMA VERDE

MARIA DO SOCORRO LAGES DE CARVALHO SOUSA
 MARIA DO SOCORRO MENEZES DE OLIVEIRA BRASIL
 MARIA DO SOCORRO MOURA DOS SANTOS
 MARIA DO SOCORRO OLIVEIRA MARZOLA
 MARIA DO SOCORRO PASSOS LIMA
 MARIA DO SOCORRO PEREIRA FILHA
 MARIA DOS REIS SANTOS DE SOUZA
 MARIA EDUARDA DE ARRUDA SAROLDI
 MARIA EFIGENIA COSTA
 MARIA ELBA DA SILVA ROSA
 MARIA ELIANE FRANCO MONTEIRO AZEVEDO
 MARIA ELIETE SANTIAGO
 MARIA ELISA DELLA CASA GALVAO
 MARIA ELISONETE AMORIM CAMPOS
 MARIA ELIZABETE GOMES RAMOS
 MARIA EULALIA PEREIRA NASCIMENTO
 MARIA EUZEBIA DE LIMA
 MARIA FATIMA DE SOUZA SILVA
 MARIA FERNANDA CONTI
 MARIA FERREIRA DE MOURA
 MARIA FRANCA E LEITE VELLOSO
 MARIA FRANCISCA DE SOUZA CARVALHO BITES
 MARIA FRANCISCA DOS SANTOS VIEIRA
 MARIA GERLANDES CARDOSO COELHO LOPES
 MARIA GLAUCIA PEREIRA DE LIMA PONTES MAGALHAES
 MARIA GORETE RODRIGUES DE AMORIM
 MARIA GORETH ORRICO
 MARIA HELENA ALCANTARA DE OLIVEIRA
 MARIA HELENA ALVES FERREIRA
 MARIA HELENA BARRÊTO GONÇALVES
 MARIA HELENA BORGES
 MARIA HELENA BRITO MACEDO
 MARIA HELENA FERREIRA PASTOR CRUZ
 MARIA HELENA FRANCO
 MARIA HELENA RIBEIRO MACIEL
 MARIA HELENA SOUSA DA SILVA FIALHO
 MARIA HELENA XAVIER
 MARIA HELIDA FERREIRA RODRIGUES DA SILVA
 MARIA IEDA NOGUEIRA
 MARIA IMACULADA DE OLIVEIRA

MARIA INA INOCENCIO DA SILVA
MARIA INEIDE BATISTA
MARIA INES DA SILVA VIEIRA
MARIA INES DE JESUS
MARIA INES MARCELINO DE ARAUJO
MARIA INEZ CAMARGOS
MARIA INEZ TELES DA SILVA
MARIA ISABEL CARNEIRO DA SILVA
MARIA ISABEL DA SILVEIRA BARBOSA ALVES
MARIA ISABEL DAMASCENO RAPOSO THOMPSON
MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL
MARIA IZABEL AZEVEDO NORONHA
MARIA JOANA PAZINATTO
MARIA JOSE CAMPOS FERREIRA
MARIA JOSE CORREA DE PAULA
MARIA JOSE COSTA FARIA
MARIA JOSE DA SILVA MASCARENHAS
MARIA JOSE DE BIASE BOMBINI
MARIA JOSE DE LIRA
MARIA JOSE DE SENA
MARIA JOSE FAVARÃO
MARIA JOSE GOMES DA SILVA
MARIA JOSE GUIMARAES VIEIRA
MARIA JOSÉ ROCHA LIMA
MARIA JOSE RODRIGUES VERA
MARIA JOSE SIQUEIRA
MARIA JOSE VIEIRA BARROS LACERDA DE ARAUJO
MARIA JOSE ZANARDI DIAS CASTALDI
MARIA JOSEILDA OLIVEIRA FERNANDES FREITAS
MARIA JOSELIA FERNANDES GOUVEIA
MARIA JOSELICE LOPES DE OLIVEIRA
MARIA JULIA RODRIGUES DA SILVA
MARIA LAURA RENAN DE MENEZES
MARIA LEDA COSTA SILVEIRA
MARIA LETICIA RAMOS DE OLIVIERA NUNES
MARIA LIBERALDINA SANTOS OLIVEIRA
MARIA LIGIA DE OLIVEIRA BARBOSA
MARIA LUANA GOMES FARIAS
MARIA LUCIA
MARIA LUCIA DE SANTANA BRAGA
MARIA LUCIA MEIRELLES REIS

MARIA LUCIA MINOTO DA SILVA
MARIA LUCIA TOURINHO BITAR SANTOS
MARIA LUCIRLANE RIBEIRO MENDONCA
MARIA LUIZA DE SOUZA LAJUS
MARIA LUIZA LATOUR NOGUEIRA
MARIA LUIZA MACIEL FERREIRA
MARIA LUIZA MARTINS ALESSIO
MARIA LUIZA PEREIRA ANGELIM
MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES
MARIA LUIZA TAPIOCA SILVA
MARIA LUZINETE DE MARTINS PEREIRA MOREIRA
MARIA MACHADO MALTA CAMPOS
MARIA MADALENA ALEXANDRE ALCANTARA
MARIA MADALENA FLORES SA
MARIA MADALENA SCHIESSL
MARIA MARGARIDA MACHADO
MARIA MARGARITA DIAZ MONTENEGRO
MARIA MARLEIDE DA CUNHA MATIAS
MARIA MARTA MISQUITA NOGUEIRA
MARIA MARTA PERIA GALATTI
MARIA MONICA PIMENTEL PINTO
MARIA NAILDE MARTINS RAMALHO AVELINO
MARIA NEUSA DOS SANTOS ZANCANELLI
MARIA NILBA DOS SANTOS PAIVA
MARIA NUBIA DOS SANTOS
MARIA NUNES DE FRANCA
MARIA ODETE CALHEIROS PENA
MARIA OSMARINA MOURA BEZERRA
MARIA OZANEIDE DE PAULO
MARIA PAULA DALLARI BUCCI
MARIA PAULA ISIDRO SANTOS
MARIA PEREIRA DA SILVA
MARIA RACHEL COELHO PEREIRA
MARIA RAYMUNDA CARDOZO ALMEIDA
MARIA REGINA AGUIAR DE PAULA COSTA
MARIA REGINA BARROS MERCURIO
MARIA RICARDINA SOBRINHO DE ALMEIDA
MARIA RITA PARO
MARIA ROSANGELA MOURA DE OLIVEIRA
MARIA ROSARIO AVILA BALTEZ
MARIA ROSINEIDE DOS REIS MARINHO

MARIA ROZELINA DE JESUS
 MARIA SALETE DE MOURA TORRES
 MARIA SALETE MOCELIN
 MARIA SALETE SILVEIRA FARIAS
 MARIA SANDRA DE FRANCA MONTEIRO
 MARIA SELMA DE MORAES ROCHA
 MARIA SIDNEA PEIXOTO VEDANA
 MARIA SOLANGE RODRIGUES DE SOUSA
 MARIA SONIA OLIVEIRA QUEIROZ
 MARIA TERESA AMARAL FONTES
 MARIA TERESA AVANCE DE OLIVEIRA
 MARIA TERESA DE LEMOS VILACA
 MARIA TERESA EGLER MANTOAN
 MARIA TERESA LEITAO DE MELO
 MARIA TERESA SOUZA LEITUNE
 MARIA TEREZA CARLI LOURES
 MARIA TEREZA DUARTE DUTRA
 MARIA TEREZINHA DA CONSOLACAO TEIXEIRA DOS SANTOS
 MARIA TEREZINHA DE MENDONCA FERREIRA
 MARIA UBALDINA C. SANCHES
 MARIA VERONICA PONCIANO GOMES
 MARIA ZILDA DE SOUZA
 MARIALVO BARRETO
 MARIANA ANDRADE DE ABREU
 MARIANA CHAVES ALMEIDA CAMPOS
 MARIANA DE OLIVEIRA FRANÇA SOARES
 MARIANA PEREIRA BARBOSA LEONEL
 MARIANGELA DA SILVA MONTEIRO
 MARIANGELA DA SILVA
 MARIENE TERUMI UMEOKA HIDAKA
 MARIETE FELIX ROSA
 MARIJANE DAMIN FILIPPI
 MARILANDI MARIA MASCARELLO VIEIRA
 MARILANDIA FRAZAO DE ESPINOSA
 MARILANE CRISTINA CHAVES MARINHO
 MARILDA APARECIDA RIBEIRO LEMOS
 MARILDA DE ABREU ARAUJO
 MARILDA MARIA DE SOUSA SILVA
 MARILDA PIMENTA MELO
 MARILENA SILVA
 MARILENE DE LIMA KORTING SCHRAMM
 MARILENE DOS SANTOS BETROS
 MARILENE PINTO TAVARES
 MARILENE PROENCA REBELLO DE SOUZA
 MARILENE RODRIGUES GODOY BEHNE
 MARILIA CAMARA DE ASSIS
 MARILIA DA CRUZ RODRIGUES
 MARILIA PANTOJA DO NASCIMENTO
 MARILIN COSTA DOS SANTOS LASNEAUX
 MARILSE TEREZINHA DE ARAUJO
 MARILUCIA CARDOSO
 MARILZA MACHADO GOMES REGATTIERI
 MARINA CAMPOS NORI RODRIGUES
 MARINA DA SILVA DE PAULA
 MARINA GONTIJO DE OLIVEIRA
 MARINA MORENA GOMES DE ARAUJO
 MARINA RUIZ CRUZ
 MARINA TEOTONIO BARBOZA
 MARINA TISAKO KUMON
 MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ
 MARINETE PINHEIRO REGLY
 MARINÊZ DA SILVA VICENTE SIMÕES
 MARINILZA COELHO LOUREIRO
 MARIO LUCIO SOUTO LACERDA
 MARIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO
 MARIO MORANT
 MARIO PEREIRA DOS SANTOS
 MARIO PORTUGAL FEDERNEIRAS
 MARIO REIS ESTEVES
 MARIO SERGIO DE ANDRADE
 MARIO SERGIO FERREIRA DE SOUZA
 MARISA ARAUJO OLIVEIRA
 MARISA BRANDELERO SIMÃO
 MARISA DA SILVA NEIVA FERREIRA
 MARISA FURIA SILVA
 MARISA SERRANO
 MARISA SOCORRO DIAS DURAES
 MARISE DE FATIMA RIBEIRO ASSAD DE SOUZA
 MARISE NOGUEIRA RAMOS
 MARISE PIEDADE CARVALHO
 MARISELMA BONFIM

MARISSOL VIEIRA PEREZ PUCCI
MARISTEIA CASTRO GUIMARAES DE AVILA
MARISTELA CIZESKI
MARISTELA NAIR COLLODETTI DEMUNER
MARIVANEA DE JESUS
MARIZA VASQUES DE ABREU
MARIZALDO LUDOVICO DA SILVA
MARIZE CORDEIRO DE ANDRADE
MARIZETE PAULINO DE MEDEIROS AMORIM
MARK CLARK ASSEN DE CARVALHO
MARLEDE SILVA OLIVEIRA
MARLEI FERNANDES DE CARVALHO
MARLENE DE ARAUJO
MARLENE FELOMENA MARIANO DO AMARAL
MARLENE FERNANDES RIBEIRO
MARLI DE FATIMA RODRIGUES
MARLI SOUSA
MARLI VIEIRA LINS
MARLISE MIRIAM DE MATOS ALMEIDA
MARLOS HENRIQUE DOS SANTOS FERREIRA
MARLUCIA DANTAS DA SILVA
MARLUZA DE MOURA BALARINI
MARLY FONSECA ALVARES PESSOA
MARLY SOARES DA COSTA
MARTA CRISTINA SILVA DE CARVALHO
MARTA ESTELA BORGMANN
MARTA JANE DA SILVA
MARTA KLUMB OLIVEIRA RABELO
MARTA MARIA DE OLIVEIRA
MARTA SANTOS PEREIRA
MARTA VANELLI
MARTHA APARECIDA TODESCHINI ASSUNÇÃO
MARTHA OCHSENHOFER
MARTHA VALIM DA SILVA COURA
MARTINHA CLARETE DUTRA DOS SANTOS
MARTINHA ELENA LAMANA
MARTINHO CORREIA BARROS
MARTVS ANTONIO ALVEZ DAS CHAGAS
MARUSIA TATIANNA DE FREITAS DIAS
MARY LANE HUTNER
MATEUS FRANCISCO CHAGAS SILVA

MATHEUS DA SILVA PIRES
MATHEUS FELIPE LESSA OLIVEIRA
MATHEUS FRANCISCO DE ANDRADE
MATILDE ALZENI DOS SANTOS MELO
MATILDE MARIA DE MOURA
MAURA COSTA BEZERRA
MAURA CRISTINA DA SILVA
MAURA LIGIA COSTA RUSSO
MAURI LUIS TOMKELSKI
MAURICIO ALVES PEÇANHA
MAURICIO APOLINARIO
MAURICIO BALLARINE
MAURICIO BATISTA DE OLIVEIRA
MAURICIO DE SOUZA JABOENQUE
MAURÍCIO MAGALHÃES HILDEBRAND
MAURINEY DA SILVA FELICIANO
MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO
MAURO JOSE DA SILVA
MAURO SERGIO DEMICIO
MAYARA DANTAS
MAYBY PAULA DA SILVA AYRES VIEIRA
MAYCON PIRES RODRIGUES
MAYLLA RIBEIRO CARDOSO
MEIRE CRISTINA CUNHA
MEIRY ANDREA BORGES DAVID
MEL BLEIL GALLO
MERCIA MARIA SILVA PROCOPIO
MICAELA SHAYANE TORRES MORAIS
MICAELLA SHAYANE TORRES MORAIS
MICHELE CRISTINA ALVES BENTO
MICHELE FAGUNDES SANTOS
MICHELI SOARES ALVES
MICHELLE FERNANDA DE CONTO
MIGUEL ANGELO ALVARINO RAMOS
MIGUEL ARCANJO PUGGIAN
MIGUEL GONZALEZ ARROYO
MIGUEL HENRIQUE RUSSO
MIGUEL JOCELIO ALVES DA SILVA
MIGUEL PEZZETTE FILHO
MIGUEL RODRIGUES NETTO
MILCA SEVERINO PEREIRA

MILENA LINS FERNANDES SOARES
 MILTON CANUTO DE ALMEIDA
 MILTON DIVINO MUNIZ
 MILZ LENE DA CONCEICAO CAMPOS
 MINEIA DA SILVA PEREIRA
 MIRIAM ABRAMOVAY
 MIRIAM FABIA ALVES
 MIRIAM OLIVEIRA ROTONDANO
 MIRIAN GODOY DA SILVA
 MIRIVAN CARNEIRO RIOS
 MIRLENE PASSOS MONTEIRO
 MIRLENE SOCORRO DE SOUZA RODRIGUES
 MIRNA AULY GRANDE
 MIRNAMAR PINTO DA FONSECA PAGLIUSO
 MIROVALDO ISAIAS FLAUZINO
 MISIARA CRISTINA OLIVEIRA
 MITCHELLE BENEVIDES MEIRA
 MOACIR DE SOUZA
 MOACIR LUIS MASCHIA DA SILVA
 MOACYR FERNANDES DE BARROS JUNIOR
 MOACYR PAULO BLULLON SILVA
 MOEMA FREITAS DE ALENCAR WANDERLEY
 MOISÉS BEZERRA CONSTÂNCIO
 MONALISA ALVES BARROS
 MONALISA BONFIM DE ALMEIDA
 MONALISA DE ABREU LEITE
 MONICA ARAUJO
 MONICA CASTAGNA MOLINA
 MONICA DE CASTRO MARIANO CARNEIRO
 MONICA DE FATIMA SILVA CAVALCANTE PEREIRA
 MONICA DIAS DE ARAUJO
 MONICA HELENA TIEPPO ALVES GIANFALDONI
 MONICA LARANGEIRA JACOME
 MONICA SORAYA BARBOSA LINS
 MONIQUE ANDRIES NOGUEIRA
 MONIQUE WERMUTH FIGUERAS
 MORISSON RODRIGUES CAVALCANTE
 MORYSE VANESSA SARUTA
 MOZART NEVES RAMOS
 MURIEL MESQUITA GOMES
 MURILLO JOSE DIGIACOMO

MURILO CRUZ LEAL
 MURILO EDUARDO FILHO
 MURILO SILVA DE CAMARGO
 MYRIAN MEDEIROS DA SILVA
 MYRIAN THEREZA DE MOURA SERRA
 MYRTHES MEINICKE
 NABIHA BESTENE KOURY
 NACIM WALTER CHIECO
 NADIA APARECIDA BRIXNER MENDES
 NADIA LOPES
 ADIA MARA SILVA LEITAO
 NADIA MARIA FEIO FARIAS
 NADJA CEZAR IANZER RODRIGUES
 NADJA MARIA AMADO DE JESUS
 ADJAR ARETUZA MAGALHAES
 NAGIBE ALVES DA ROCHA
 NAIADY GABRIELE PEREIRA KNOELLER
 NAIR HELOISA BICALHO DE SOUSA
 NAIR RUBIA NASCIMENTO BAPTISTA
 NAIRA JOHANSSON CARNEIRO LARREA
 NAIRA RODRIGUES GASPAR
 NAJLA VELOSO SAMPAIO BARBOSA
 NALBAR ALVES ROCHA
 NALLYNE CELENE NEVES PEREIRA
 NANBLA GAKRAN
 NANDARA HELENA SILVA SAKAMOTO
 NAOMAR MONTEIRO DE ALMEIDA FILHO
 NAOR VICTORIO LIMA
 NARA TEIXEIRA DE SOUZA
 NARCISA ENES ROCHA
 NARCISO BARROS PONTES
 NASTA MARIA JACOB
 NATAL DE OLIVEIRA
 NATALIA AUGUSTA VERGUTZ
 NATALIA DE SOUZA DUARTE
 NATALIA DE VASCONCELOS CORDEIRO
 NATALIA MARIA SUDSILOWSKY FERREIRA
 NATALIA ROBERTA DE SOUSA MORATO
 NATALIA TAVARES CALZAVARA
 NATALINA DA SILVA MESSIAS
 NATANAEL PEREIRA LOPES NETO

NATHALIA FERREIRA DA SILVA
NATHALIA SIQUEIRA CONDE
NATHANAEL ANGELO ZAHLOUTH
NAURA MARTINS
NAURA SYRIA CARAPETO FERREIRA
NAYARA LIMA XAVIER
NAZARENO VIEIRA DE FREITAS
NEIDA ROSEMERI DORNELLES FONTOURA FIALHO
NEIDE HORTENCI OSIRO
NEIDE MARIA DE MELO BATISTA
NEIDE SILVA RAFAEL FERREIRA
NEILA CRISTINA DE RESENDE
NEILTON DINIZ SILVA
NEIVA INES LAZZAROTTO
NEIVA MARIA REUTHER
NEIVALDO AUGUSTO ZOVICO
NEIVALDO DE LIMA VIRGILIO
NELCILENE DA SILVA PALHANO
NELDAN DE ARAUJO OLIVEIRA ROCHA
NELIZE DE ARAUJO VARGAS
NELMA FERREIRA DOS SANTOS
NELMA LEINA MESQUITA BONFIM
NELSON CARDOSO AMARAL
NELSON LEME DA SILVA JUNIOR
NELSON MOREIRA SOBRINHO
NERIANE WANDERLEY GOMES
NESTOR GOMES DUARTE JUNIOR
NEUMA SOARES RODRIGUES
NEUSA EUSTAQUIA GONCALVES DAS CHAGAS
NEUSA TERESINHA MACHADO SALABERRY
NEUZIMAR LIMA ALVES
NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA
NIDIA MAJEROWICZ
NILCE ROSA DA COSTA
NILCEA CALMON DOS SANTOS
NILDETE SILVA DE MELO
NILDON CARLOS SANTOS PITOMBO
NILMAR GAVINO RUIZ
NILSON DE SOUZA CARDOSO
NILSON MENDES DE CARVALHO
NILTON CARLOS DA SILVA TEIXEIRA

NILTON CESAR GUIMARAES DE QUEIROZ
NILTON DE SOUZA BISPO
NILTON RODRIGUES FILHO
NIVALDO DOS SANTOS ARRUDA
NIVALDO HOLMES DE ALMEIDA FILHO
NIVALDO OLIVEIRA ROSA
NIVEA SANTOS CARNEIRO
NIVIA MARIA CARVALHO DE ANDRADE
NIZE LANE SOARES DO COUTO ROSA
NOELI PARREIRA DA SILVA
NOELI SANDRA DALLACOSTA
NOEMI BARRETO SALES ZUKOWSKI
NOEMIA ANGELICA DE SOUZA ROCHA
NORBERTO SCHWARZ VIEIRA
NORMA DE NAZARE FERREIRA DA CRUZ
NORMA GONZAGA DE MATOS
NORMA REGINA DE ARAUJO CERVI
NUNO LOARDY
OBEDE ALVES DE OLIVEIRA
OCEANIA RODRIGUES DUTRA
OCELIO FERNANDES PEREIRA
OCTAVIO CARLOS RAMON GIMENEZ
ODAIR JOSE DE OLIVEIRA
ODALEA BARBOSA DE SOUSA
ODENI DE JESUS DA SILVA
ODETE DE LIMA LINS
ODETE HIROTA
ODETE PEREIRA DA ROCHA DUARTE
ODILON COSTA MONTEIRO
ODIRLEY RODRIGUES DE OLIVEIRA
ODORICO FERREIRA CARDOSO NETO
OLAVO GONCALVES LINS
OLGAISES CABRAL MAOES
OLGAMIR AMÂNCIA FERREIRA DE PAIVA
OLMIRA BERNADETE DASSOLER
ONDINA BARBOSA GERBASI
ONOFRE BONALDO DE SOUZA
ORESTES DOS REIS SOUTO
ORESTES LOBO GUIMARAES JUNIOR
ORLANDO AFONSO VALLE DO AMARAL
ORLANDO NOBRE BEZERRA DE SOUZA

ORLANIA DOMETILIA MELO DA CUNHA
 OROSLINDA MARIA TARANTO GOULART
 OSCAR PERNE DO CARMO JUNIOR
 OSEAS CARRIAS DE ALMEIDA
 OSMAEL PEREIRA NUNES DA SILVA
 OSMAR DE OLIVEIRA MARCHESI
 OSMAR FAVERO
 OSMAR ROMAGNA
 OSVAIR ALMEIDA MATOS
 OSVALDO ALVES DE ARAUJO
 OSVALDO PEREIRA PACHECO
 OSWALDO AUGUSTO DE BARROS
 OSWALDO LUIS CORDEIRO TELES
 OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA
 OTAVIO MACHADO LOPES DE MENDONÇA
 PABLO LUIS SANTOS MUNDIM
 PABLO RODRIGO RAMOS DE SOUZA SILVA
 PALMIRA SEVEGNANI
 PAMELA CRISTINA RAMOS
 PAOLA CRISTINE PINTO LIMA
 PAOLA SOTTA RODRIGUES
 PAOLO FONTANI
 PASCHOAL MINERVINO PELEGRINI
 PATRICIA AMELIA ROVEDA
 PATRICIA BARCELOS
 PATRICIA CAMILO FERREIRA DA SILVA
 PATRICIA CUNHA
 PATRICIA DA SILVA ONORIO PEREIRA
 PATRICIA DE SOUSA BOTELHO
 PATRICIA FREIRE VERISSIMO SALES
 PATRICIA GONÇALVES ALVES
 PATRICIA HORTA
 PATRICIA MARIA UCHOA SIMOES
 PATRICIA MONTEIRO LACERDA
 PATRICIA NATALY DOS SANTOS
 PATRICIA OLIVEIRA DA SILVA
 PATRICIA OLIVEIRA
 PATRICIA PONTES SIQUEIRA
 PATRICIA RODRIGUES DE FRANCA
 PATRICIA WAND DEL REY DE OLIVEIRA
 PAULA BRANCO DE MELLO

PAULA GONCALVES CALHAU
 PAULA LABOISSIERE E CUNHA
 PAULA MEDEIROS PRADO
 PAULA REGINA GALVANI BUENO MARTHA
 PAULA RODRIGUES ZERBINI
 PAULINO ANSELMO DE MENEZES FILHO
 PAULINO SALES ABRANCHES
 PAULO ANDRE BARBOSA AVILA SILVA
 PAULO APARECIDO DE BARROS FERREIRA FILHO
 PAULO CAETANO DAVI
 PAULO CASTIGLIONI LARA
 PAULO CESAR PEREIRA
 PAULO CESAR CARELLO
 PAULO CESAR DE AZEVEDO
 PAULO CESAR DE SOUSA PATRICIO
 PAULO COELHO DOS SANTOS
 PAULO DE SENA MARTINS
 PAULO EDUARDO DOS SANTOS
 PAULO EDUARDO GRISCHKE
 PAULO EGON WIEDERKEHR
 PAULO EREMILTON RODRIGUES DE SOUSA
 PAULO EVANGELISTA DE LIMA
 PAULO FERNANDO PRESSER
 PAULO FIGUEIREDO LIMA
 PAULO HENRIQUE DA SILVA
 PAULO HENRIQUE DE SOUSA PAIVA
 PAULO JOSE NOBRE
 PAULO JOSE VEIGA VALENTE
 PAULO MANOEL LINS
 PAULO MIRANDA
 PAULO MONTEIRO VIEIRA BRAGA BARONE
 PAULO MUNIZ LOPES
 PAULO NERY DE OLIVEIRA
 PAULO RECH
 PAULO ROBERTO ALVES GUIMARAES
 PAULO ROBERTO BATISTA DA ROCHA
 PAULO ROBERTO BELLOTTI VARGAS
 PAULO ROBERTO DA COSTA KRAMER
 PAULO ROBERTO DA SILVA RIBEIRO
 PAULO ROBERTO FREITAS BARCELLOS
 PAULO ROBERTO GONÇALVES

PAULO ROBERTO HAIDAMUS DE OLIVEIRA BASTOS
PAULO ROBERTO LEBOUTTE
PAULO ROBERTO PEIXOTO INCERTI
PAULO ROBERTO PEREIRA GOMES
PAULO ROBERTO RABÊLO NASCIMENTO
PAULO ROBERTO SCHMITT
PAULO ROBERTO WOLLINGER
PAULO ROBERTO YAMACAKE
PAULO ROGERIO BATISTA
PAULO ROGERIO BORGES
PAULO RUBEM SANTIAGO FERREIRA
PAULO SANTOS MESSINA
PAULO SERGIO PINTO MENDES
PAULO SPELLER
PEDRO ABDIAS DA SILVA
PEDRO ANIZIO DA SILVA
PEDRO ARCANJO MATOS
PEDRO BENTO DA SILVA
PEDRO CARLOS BIANGULI DE FARIA
PEDRO DANILO GONCALVES AMORIM
PEDRO DE CARVALHO PONTUAL
PEDRO FELIPE MARQUES VIEIRA
PEDRO FRANCISCO UCZAI
PEDRO FRANCISCO VAZAI
PEDRO GILBERTO GOMES
PEDRO HENRIQUE BENITE
PEDRO HENRIQUE SAMPAIO SILVEIRA
PEDRO LAUDINOR GOERGEN
PEDRO PAULO VIEIRA DE CARVALHO
PEDRO RAUBER
PEDRO ROBERTO WIENS
PEDRO SERGIO DA SILVEIRA
PEDRO TEIXEIRA DINIZ
PEDRO TRINDADE BARRETTO
PEDRO WILSON GUIMARÃES
PEGGY LIZ MENDES DE MORAES
PENILDON SILVA FILHO
PERICLES FRANCISCO DOS SANTOS
PERSIO DUTRA
PETRONILHA BEATRIZ GONCALVES E SILVA
PIER VINCENZO BERTUCCI

PIERRE DA SILVA MORAES
POLIANNA SOALHEIRO DUPIN
POLLYANA FATIMA GAMA SANTOS
POLLYANNA COSTA MIRANDA
POLYANNA SANTIAGO MAGALHAES
PRISCILA DE ANDRADE FERNANDES
PRISCILA PINTO CALAF
PRISCILLA ALMEIDA RODRIGUES BORGES
PRISCILLA ATALLA MORELO
PRISCILLA DOS SANTOS BAGAGI
PUBLIUS LENTULUS ALVES DA ROCHA
RACHEL NUNES DA CUNHA
RACHEL TRAJBER
RAFAEL ALBUQUERQUE PODDIXI
RAFAEL ALEXANDRE CARLI DELSIN
RAFAEL ANGELO BRIZOTTO
RAFAEL AYAN FERREIRA
RAFAEL BEZERRA TARGINO
RAFAEL CARDOSO CHAGAS
RAFAEL GOFFI MOREIRA
RAFAEL JULIO GUIRADO
RAFAEL LUIZ CLABONDE
RAFAEL MARTINS FERRARI
RAFAEL MURILO MOUAD BUENO
RAFAEL PEREIRA TORINO
RAFAEL QUADROS AMARAL
RAFAELA DIAS PIRES
RAFAELA JUCHEM SCHENKEL
RAFAELA LEITE DE FARIAS
RAFAELA LIMA PEREIRA
RAFAELLA APARECIDA DA SILVA
RAFAELLY WIEST
RAFANIA ALMEIDA
RAFIC NASSIN FILHO
RAIKA COSTA ALVES
RAILDA BARRETO
RAILDO SILVA DE ALENCAR
RAILTON NASCIMENTO SOUZA
RAIMUNDA NÚBIA LOPES DA SILVA
RAIMUNDO ALBERTO DE FIGUEIREDO DAMASCENO
RAIMUNDO DOMINGUES

RAIMUNDO DOS SANTOS GAIA NETO
 RAIMUNDO FLOR MONTEIRO
 RAIMUNDO JORGE NASCIMENTO DE JESUS
 RAIMUNDO JOSE COSTA PONTES
 RAIMUNDO LUIZ SILVA ARAUJO
 RAIMUNDO MARTINS RIBEIRO JUNIOR
 RAIMUNDO NONATO NOGUEIRA LIMA
 RAIMUNDO NONATO SILVA DAMASCENO JUNIOR
 RAINILDA PEREIRA SILVA
 RAINILSON COSME DA SILVA
 RAIRA MARIA JACI DE SA BARRETO
 RAISSIA MATIAS GUIMARAES
 RALIME MAMED CANDIDO
 RALIME NUNES RAIM
 RALPH LUIS DO NASCIMENTO FERNANDES
 RAMARIZ FALEIRO DE AMORIM
 RAMON GONÇALVES
 RAMON RIBEIRO BARRONCAS
 RANGEL ABREU
 RANGEL BARROS DE SOUSA
 RANILSON EDILSON DA SILVA
 RANYERYS RENYS REMIGIO DE OLIVEIRA
 RAPHAEL PEREIRA DOS ANJOS
 RAPHAEL TORRES LINS
 RAQUEL ALVARENGA SENA VENERA
 RAQUEL ALVES DE CARVALHO
 RAQUEL ANGELITA SOARES BIELH
 RAQUEL COSTA CARLUCHO
 RAQUEL DE ALBUQUERQUE
 RAQUEL FELAU GUISONI
 RAQUEL NORONHA MAIA
 RAQUEL PEREIRA DE CARVALHO
 RAQUEL TEREZINHA TODESCHINI
 RAQUEL TORRES GURGEL
 RARIKAN HEVEN DA SILVA DUTRA
 RAUL ALID SOTO FILHO
 RAUL CHAVES MACHADO
 RAUL NUNES DELGADO
 REBECA PEREIRA BRITO ROSA
 REGIA MARIA TAVARES NOGUEIRA
 REGIANE SABOIA DOS SANTOS

REGINA APARECIDA MARQUES DE SOUZA
 REGINA APARECIDA REIS BALDINI DE FIGUEIREDO
 REGINA BITENCOURT SOUTO
 REGINA CELIA BARBOSA ABREU
 REGINA CEZANA
 REGINA FUJIKO TAGAVA
 REGINA MARIA DE FATIMA TORRES
 REGINA VINHAES GRACINDO
 REGINALDO ALBERTO MELONI
 REGINALDO MORAIS DE LIMA
 REGINALDO RAMOS DE ABREU
 REGINALDO TERRA
 REIMONT LUIZ OTONI SANTA BARBARA
 REINALDO ANTONIO DA SILVA
 REINALDO BONFIM DIAS
 REINALDO DA SILVA FREITAS
 REINER SIMOES
 REJANE APARECIDA ALVES DA SILVA
 REJANE COUTO CERQUEIRA SANTOS
 REJANE FREIRE LIMA
 REJANE MARIA DE MELO MOREIRA
 RENAN CARLOS DOURADO
 RENAN THIAGO ALENCAR
 RENATA BALTHAZAR SALVADOR FERRAZ
 RENATA CAMARGO DE ARAUJO
 RENATA CARDOSO FERREIRA
 RENATA CRISTIANE DE CARVALHO PAIVA
 RENATA CRISTIANE MARTINS
 RENATA CRISTIANE SILVA DE CARVALHO
 RENATA DE MATTOS LADEIRA
 RENATA DIAS MEIRELES
 RENATA LEMOS PETTA
 RENATA MARIA GONZATTI
 RENATA MARQUES FURTADO
 RENATA OLIVEIRA CERUTTI
 RENATA PEREZ DANTAS
 RENATA RAMOS DE FARIA
 RENATA SILVA SANTOS
 RENATA SOUZA VALE
 RENATO APARECIDO DE ALMEIDA
 RENATO DA SILVA CABRAL

RENATO DE MENDONÇA SALUSTIANO

RENATO DE SOUSA

RENATO FAUSTINO RODRIGUES

RENATO FERNANDES ALVES

RENATO JOAQUIM MENDES

RENATO RAMOS MILIS

RENATO RAUL MOREIRA

RENATO SAGULA PESSOA DE MELO

RENATO XAVIER

RENILCE FRANCA PEREIRA

RENILDA MARTINS GARCIA

RENILDA PERES DE LIMA

RENISIA CRISTINA GARCIA FILICE

REIVALDO DIAS DA SILVA

REYNALDO FERNANDES

REYNALDO ZORZI NETO

RICARDO ALEXANDRE DA SILVA

RICARDO ALLAN DE CARVALHO RODRIGUES

RICARDO BARBOSA SANTOS

RICARDO CARANDINA

RICARDO CHAVES DE REZENDE MARTINS

RICARDO DOS SANTOS MICHELLI

RICARDO EUGENIO FERREIRA

RICARDO FERREIRA RIBEIRO

RICARDO GEORGE SOUZA SANTANA

RICARDO HENRIQUES

RICARDO LISBOA MARTINS

RICARDO MARTINEZ FROES

RICARDO PAIVA

RICARDO RODRIGUES DE BASTOS

RICARDO WEIBE NASCIMENTO COSTA

RICHARD CASAS MANHÃES DE SOUZA

RILDO CESAR DA SILVA NASCIMENTO

RILDO DE OLIVEIRA PESSOA

RINALDO RIBEIRO DE ALMEIDA

RITA DE CASSIA ANDRADE DE ALMEIDA

RITA DE CASSIA CARDOSO

RITA DE CASSIA CARDOSO

RITA DE CASSIA CAVALCANTE PORTO

RITA DE CASSIA DA SILVA MIRANDA

RITA DE CASSIA DA SILVA

RITA DE CASSIA FREITAS COELHO

RITA DE CASSIA LIMA ALVES

RITA DE CASSIA RAYMUNDO

RITA DE CASSIA RECKZIEGEL BERSCH

RITA DE CASSIA SANTOS LIMA

RITA GOMES DO NASCIMENTO

RITA SERRA FAEDA

RITA VIEIRA DE FIGUEREDO

RIVANY LIMA MARTINS

RIZONEIDE FERREIRA MENEZES

ROBERIA VALE ARAUJO DE ANDRADE

ROBERT ALVES DA COSTA

ROBERTA DE OLIVEIRA

ROBERTA ELAINE CAROLINA LIMA

ROBERTO CEZAR CRUZ DOS SANTOS

ROBERTO CICCARELLI FILHO

ROBERTO CLAUDIO FROTA BEZERRA

ROBERTO DA SILVA MACHADO

ROBERTO DE OLIVEIRA MONTE

ROBERTO FERRAZ BARRETO

ROBERTO FRANKLIN DE LEO

ROBERTO LUIZ ANDRADE DUARTE

ROBERTO OLIVEIRA

ROBERTO PLACIDO DE ALMEIDA

ROBERTO RAMOS SANTOS

ROBERTO RIVELINO DA SILVA AMBROSIO

ROBERTO SAOUAYA

ROBERVAL ANGELO FURTADO

ROBISON GIUDICI MINUZZI

ROBSON KAUSTCHR GARCIA

ROBSON LUIZ MANFREDI

ROBSON TERRA SILVA

ROCHELY SILVA DE LIMA

RODOLFO DO NASCIMENTO BARROS

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ

RODRIGO BARBOSA DE LIMA

RODRIGO CEZAR MEDINA DA CUNHA

RODRIGO CONNOR DINDO

RODRIGO CORREA OLIVEIRA

RODRIGO CRIVELARO

RODRIGO DA CRUZ GOULART

RODRIGO DA SILVA FEITOSA
 RODRIGO DA SILVA PEREIRA
 RODRIGO DE MORAES ARAUJO
 RODRIGO DE SOUZA LINS
 RODRIGO KING LON CHIA
 RODRIGO PEREIRA DE PAULA
 RODRIGO WEINHARDT BORGES
 ROGELIA DA SILVA ROZENDO
 ROGENA DE SABOIA NASCIMENTO
 ROGERIO DA SILVA
 ROGERIO DA VEIGA
 ROGERIO DE PAULA BARBOSA
 ROGERIO DINIZ JUNQUEIRA
 ROGERIO MOREIRA CASAGRANDE
 ROGERIO PAIVA CASTRO
 ROGERIO PAULINO DA SILVA
 ROGERIO RODRIGUES DA SILVA
 ROKNALDO PEREIRA DOS SANTOS
 ROMERO ARAUJO DE MEDEIROS
 ROMEU GOMES DE MIRANDA
 ROMEU WELITON CAPUTO
 ROMILDO BARBOSA DE LIMA
 ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA
 ROMULO DE OLIVEIRA LEMES
 ROMY BEZERRA CORREIA DA SILVA FILHO
 RONALDO DOS SANTOS CORREA
 RONALDO JORGE RODRIGUES DE OLIVEIRA
 RONALDO PEREIRA DA SILVA
 RONALDO ROSA DE LIMA
 RONAN NASCIMENTO DOS SANTOS
 RONEI DE AGUIAR CARVALHO
 RONILDO DOS ANJOS SANTOS
 RONILTON HONORATO DA SILVA
 ROQUE DE SOUZA LIMA JUNIOR
 ROSA DE LIMA MEDEIROS NETA
 ROSA HELENA DOS SANTOS FARIAS
 ROSA LAURA GARCIA CALACINA
 ROSA MARIA CALOIERO CERQUEIRA
 ROSA MARIA FARES DOS SANTOS
 ROSA MARIA GONCALVES DE BRITO
 ROSA MARIA LIPPERT CARDOSO DOS SANTOS

ROSA MARIA MOTA COSTA
 ROSA MARIA RUTHES
 ROSA MARINA DA COSTA
 ROSA NEIDE SANDES DE ALMEIDA
 ROSA PEREIRA DE OLIVEIRA
 ROSALIA DE CASTRO SOUSA
 ROSANA APARECIDA DA SILVA
 ROSANA BRETTAS DA SILVA
 ROSANA CALDAS
 ROSANA MONTEIRO
 ROSANA RODRIGUES HERINGER
 ROSANA SOUSA DO NASCIMENTO
 ROSANE CARNEIRO SARTURI
 ROSANE INES DOS SANTOS DE MOURA
 ROSANE LEITE DE FARIAS
 ROSANGELA APARECIDA DE SOUZA
 ROSANGELA APARECIDA NUGOLI
 ROSANGELA DA SILVA RIBEIRO
 ROSANGELA DA SILVA SANTOS
 ROSANGELA DE BARROS TOLEDO
 ROSANGELA DE MORAES MARTINS
 ROSANGELA GAVIOLI PRIETO
 ROSANGELA GOMES SOARES DA COSTA
 ROSANGELA MARIA DA SILVA
 ROSANGELA MARIA SOARES DOS SANTOS
 ROSANGELA TARDELLI DE ANDRADE
 ROSANI DO ROSARIO MOREIRA
 ROSANI MARIA LIMA STOCKER
 ROSARIA DE FATIMA FREITAS GOUVEIA
 ROSE MARIA PEREIRA DE SOUZA BONFIM
 ROSE MARY OLIVEIRA
 ROSE MARY PACHECO
 ROSE MARY PEGORIN
 ROSE STELLA DE OLIVEIRA DOMINGUES FELIX
 ROSEANE DE SOUZA RIBEIRO
 ROSEANE GONCALVES SILVA
 ROSEANE RAMOS SILVA DOS SANTOS
 ROSEANE SALES DA SILVA MOREIRA
 ROSEANNE AZEVEDO DE ALBUQUERQUE
 ROSEANNE DUARTE FUNCHAL OLIVEIRA
 ROSEANNE NINA DE ARAUJO COSTA

ROSELEA DE OLIVEIRA OLIMPIO
ROSELENE BEZERRA EVANGELISTA
ROSELI BURANELLO RINCOLATO
ROSELI CRUZ VIEIRA
ROSELY FATIMA DOS SANTOS ARROJO
ROSELY SOUZA DOS SANTOS
ROSEMARI DE OLIVEIRA DUARTE
ROSEMARY BATISTA DE OLIVEIRA
ROSEMARY CASTRO BRASIL
ROSEMARY MARIA LUCATO
ROSEMARY SOBRAL DANTAS
ROSENILDA SANTOS DE ALMEIDA
ROSEVANYA FORTUNATO DE ALBUQUERQUE
ROSIANE MARTINS VARGAS
ROSIANE SOUZA REIS ALMEIDA
ROSILAINE CHAVES LAGE
ROSILDA MARIA ALVES
ROSILEA MARIA ROLDI WILLE
ROSILENE ALVES BIZERRA
ROSILENE FERREIRA DE ALMEIDA MENEZES
ROSILENE PACHECO QUARESMA
ROSILENE SOUZA ALMEIDA
ROSIMAR DO PRADO CARVALHO
ROSIMEIRE DE FREITAS ROVEDA
ROSIVER PAVAN
ROSLEY SULEK BUCHE BARROS
ROVILSON CARTOLARI
ROZILMA SOARES BAUER
RUBEM RABELLO MACIEL DE BARROS
RUBNEUZA LEANDRO DE SOUZA
RUDA MORAIS GANDIN
RUI JORGE CORREIA TAIPAS NOGUEIRA SINTRA
RUI OLIVEIRA
RUI VALDO COUTINHO DOS SANTOS
RUSSIENE FIGUEIREDO SILVA
RUTE REGIS DE OLIVEIRA
RUTH CILENE DO PATROCINIO CRUZ RIBAS
RUTH DO ESPIRITO SANTO ROCHA
RUTILEA ANTUNES AMARAL
RYKENY FARIA CAMPOS CORDEIRO
SABATHA FERNANDES

SABRINA GALENO COSTA
SABRINA LEITE DA COSTA
SALETE MARIA MOREIRA
SALETE SAVI ROSSA
SALETE SIRLEI VALESAN CAMBA
SAMARA DE OLIVEIRA SILVA
SAMIRA FAYEZ
SAMIRA ZAIDAN
SAMUEL LUIZ FROIS
SAMUEL MARTINS FELICIANO
SAMYLA RENATA DE OLIVEIRA MILHOMEM
SANARA SOUSA COSTA DIAS DE MEDEIROS
SANDINO PATRIOTA DE ALMEIDA COELHO
SANDRA ARCES DELGADO
SANDRA BATISTA DA CRUZ
SANDRA MARIA MONTEIRO DE FARIAS LIMA
SANDRA MARIA MONTEIRO MOLINA
SANDRA MARIA SANTOS DE SOUSA
SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUSA
SANDRA REGINA CARDOSO DE BRITO
SANDRA REGINA COELHO CANSIAN
SANDRA REGINA PINTO DOS SANTOS
SANDRA RODRIGUES DE ALEMAR
SANDRA SUELY DA SILVA GOMES
SANDRA VANESSA DA SILVA TEIXEIRA
SANDRA ZANETTI MOREIRA
SANDRO AUGUSTO REGATIERI
SANTUZA ABRAS
SARA BRANDAO DA SILVA
SARA REGINA DA GAMA MOR
SARA REGINA DA GAMA MOR
SARAH OLIVEIRA FERNANDES
SAUL MARK LIMA COELHO
SAULO JOSE VELOSO DE ANDRADE
SAULO ROGER CAVALCANTE SARAIVA
SAULO VIEIRA ANDRADE
SAURO SPINELLY FLORENCIO DA CUNHA
SCARLETT BRUNA VIEIRA
SCHEILLA MARIA SOARES MARINS
SEBASTIANA MARIA DE MORAIS
SEBASTIANA VALERIA DOS SANTOS MORAES

SEBASTIAO DONIZETE DE CARVALHO
 SEBASTIAO RODRIGUES CORDEIRO
 SEBASTIAO RODRIGUES GONCALVES
 SELEIDA MARIA DE PALMA
 SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA
 SELINA MARIA DAL MORO
 SELMA MARIA DA SILVA
 SELMA MARTINS MELO
 SELVINO HECK
 SÉRGIO AUGUSTO SILVA DO NASCIMENTO
 SERGIO BENEDITO MAIA
 SERGIO COSTA COUTINHO
 SERGIO EDUARDO MARQUES DA ROCHA
 SERGIO HADDAD
 SERGIO JOSE CUSTODIO
 SERGIO MATTOS
 SERGIO ROBERTO SANTOS
 SERGIO SODRÉ PEÇANHA
 SEVERINO ADROALDO DE CARVALHO
 SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE
 SHAIRA FERREIRA DE SAMPAIO
 SHARLEY PINTO DE SOUSA
 SHEILA ALVES DE ALMEIDA
 SHEILA MONAYAR CONDE
 SHEYENNE CRISTINA ALVES BITENCOURT
 SHIRLEIDE LEITE BARBOSA
 SHIRLENE DA SILVA CORREIA
 SHIRLEY MORAIS PINTO
 SIDERLEI ANTONIO CAMINI
 SIDINEIS FERREIRA ALVES
 SIDNEI FERNANDES SANTOS
 SIDNEY CAMPOS NEVES
 SIDNEY CIRYL
 SIDNEY CRAVINHO XAVIER
 SIDNEY OLIMPIO MACEDO DE SOUZA
 SILDEVANDIO ALVES DA SILVA
 SILMARA STREIT DE CAMPOS
 SILMARA WOLF DE LIMA
 SILVANA BATISTA SALES PEREIRA
 SILVANA BRAZEIRO CONTI
 SILVANA SOARES DOS SANTOS

SILVANE STAHL MARTINI
 SILVANIA BALZANELLI
 SILVANIA DE SOUZA GONÇALVES
 SILVANICE APARECIDA LOPES DOS SANTOS
 SILVIA CAVALCANTE LAPA LOBO
 SILVIA CRISTINA FRAZAO DA CRUZ MOREIRA
 SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO
 SILVIA HELENA PESSOA NOBRE
 SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ
 SILVIA MARIA DOS SANTOS STERING
 SILVIA MARINA RIBEIRO AMARAL DA SILVA
 SILVIA MOREIRA BARROS
 SILVIA REGINA BRANDAO SALIM
 SILVIA REGINA DELMONDES FREITAS DANTAS
 SILVIA RITA OLIVEIRA DE SOUZA
 SILVIA SLENE GONCALVES
 SILVIO DA CONCEICAO
 SILVIO DA SILVA
 SILVIO INACIO MOREIRA
 SILVIO LUIS SANTOS DA SILVA
 SILVIO RAIMUNDO DA SILVA
 SIMONE ALVES CASSINI
 SIMONE BEGA HARNIK
 SIMONE DE ALMEIDA
 SIMONE LAISSE PEREIRA
 SIMONE MARIA AVELINO ALVES
 SIMONE MEDEIROS
 SIMONE MOURA DE SOUZA ALMEIDA
 SIMONE SILVA DE MOURA
 SIMONE TOURINHO
 SIMONIA PERES DA SILVA
 SINARA POLLOM ZARDO
 SINTHIA MARIA COSTA LIMA FARIAS
 SIRLEI DA SILVA RODRIGUES
 SIRLEI DE LOURDES LAUXEN
 SIRLEI ROSSONI
 SIRLEIDE PEREIRA DE OLIVEIRA
 SIRLENE ALVES DOS SANTOS
 SIRLENE BENDAZZOLI
 SIRLENE FAGUNDES DALL IGNA
 SIRLETE AUGUSTO LOPES

SIRLEY ANTUNES SILVA
SIRLEYDE DIAS DE ALMEIDA
SOFIA CAVEDON NUNES
SOLANGE BERGAMI
SOLANGE DE CASTRO DE SOUZA
SOLANGE MEDINA KETZER
SOLON EDUARDO ANNES VIOLA
SONIA APARECIDA DA COSTA FENGLER
SONIA AUXILIADORA DE VASCONCELOS SILVA
SONIA CRISTINA DE LIMA FERNANDES
SONIA DA COSTA
SONIA MARIA MACIEL
SONIA MARIA PORTELLA KRUPPA
SONIA MARIA ROCHA SAMPAIO
SONIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE JESUS
SONIA MOREIRA DOS SANTOS AMORIM
SONIA REGINA DE SOUZA
SONIA REGINA DOS SANTOS MARTINS OLIVEIRA
SONIA REGINA MATTIASSI NEVES
SONIA SCHWARTZ COELHO
SONIA TERESINHA DE SOUSA PENIN
SORAIA REGINA APOLINARIO
SORAIA RODRIGUES
SORAIA SANT ANNA GOMES
SORAYA LOBOS
SORAYA SOARES DA NOBREGA ESCOREL
STELA APARECIDA DAMAS DA SILVEIRA
STELA FONTES FERREIRA DA CUNHA
STELA MARIA MENEGHEL
STEPHANIE DA COSTA ZBOROWSKI
SUELI LUCKMANN GUERRA
SUELI TEIXEIRA MELLO
SUELI VEIGA MELO
SUELIZE ROSE DO NASCIMENTO MASCARENHAS
SUELMAR RODRIGUES DA COSTA
SUELY ALMEIDA MENDES
SUELY ALVES MAIA
SUELY CANDIDA CATHARINO
SUELY DE AZEVEDO DIAS LIMA
SUELY DUQUE RODARTE
SUELY FATIMA DE OLIVEIRA

SUELY FIGUEIREDO
SUELY RODRIGUES DE JESUS
SUENIA PATRICIA BEZERRA WANDERLEY
SUIANE KEROLYNI BARBOSA FERREIRA
SULAMITA DA SILVA DO BOMFIM
SUMIKA SOARES DE FREITAS H. PILOTO
SUSANMARA NASCIMENTO DE QUEIROZ VALLE
SUZANA SCHOMMER
SUZANE DA COSTA FERREIRA
SUZANE PEREIRA DA SILVA
SUZELITA ETERNA MENEZES DIAS
SUZIANE PASSOS MONTEIRO
SYLVIE BONIFACIO KLEIN
SYLVIO PATAPIO MOREIRA
SYNARA JACQUES BUTTELLI
TADEU FELIPE SILVA DE ABREU
TAILENE SANTOS SILVA
TALISSON PASSOS NUNES
TALITA CARVALHO VARGAS
TALITA PASSOS NUNES
TAMARA FRANCIELLE BRITO DE SOUZA
TANIA APARECIDA LOPES
TANIA CORTES ANDRADE MIRANDA
TANIA MARA DORNELLAS DOS SANTOS
TANIA MARCIA CARVALHO AGUIAR
TANIA MARIA BARBOSA GUERRA
TANIA MARIA DA COSTA E SILVA
TANIA MARIA DE MELO
TANIA MARIA FERRAZ MARGONI
TANIA MARIA MARES FIGUEIREDO
TANIA TEREZA PEREIRA PASQUALINI
TANISON PASSOS NUNES
TARCISIO DANIEL BOAVENTURA
TARCISIO FERREIRA DE JESUS
TASSIO SANTOS DE BRITO
TATHIANA CRISTINA PEREIRA DA ROCHA
TATHIANA MENEZES DO NASCIMENTO
TATIANA ALVES DE MELO VALERIO
TATIANA DUARTE DE SOUZA
TATIANA YAMAUCHI ASHINO
TAYNA LIMA PAOLINO

TAYSA MERCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO
 TEISE DE OLIVEIRA GUARANHA GARCIA
 TELMA AMELIA DE SOUZA PEREIRA
 TELMA APARECIDA ANDRADE VICTOR
 TELMA CEZAR DA SILVA MARTINS
 TELMA CRISTINA GUERREIRO P. BARROSO
 TELMA FERNANDA RIBEIRO
 TELMA MARIA TEIXEIRA DA SILVA
 TELMA REGINA BATISTA NASCIMENTO
 TELMA TEIXEIRA
 TEODORA DE SOUZA
 TEODORICO FERNANDES DA SILVA
 TERESA DE ALMEIDA RODRIGUES
 TERESA IRENE RIBEIRO DE CARVALHO MALHEIRO GO-
 MES
 TERESA MARIA ABATH PEREIRA
 TERESINHA CHIAPPIM
 TERESINHA SALETE SPERRY
 TEREZA CRISTINA CERQUEIRA DA GRACA
 TEREZA CRISTINA CRUZ ALMEIDA
 TEREZA CRISTINA DE MELO
 TEREZA CRISTINA MONTEIRO COTA POSTALI
 TEREZA DE FATIMA DOS SANTOS
 TEREZA LEONOR APARECIDA BARROS GUIMARÃES
 MILANO
 TEREZA NELMA DA SILVA PORTO VIANA SOARES
 TEREZA OLIVEIRA SABINO
 TEREZINHA DA SILVA NASCIMENTO
 TEREZINHA DOGOJEBADO
 TEREZINHA FERREIRA DE OLIVEIRA PADILHA
 TEREZINHA FIRMINA FLORES DOS SANTOS
 TEREZINHA MARTINS MOURA
 TEREZINHA PAGOTO
 TEREZINHA SANTANA DE OLIVEIRA COSTA
 THAIS MARIA DE ARAUJO PESSOA
 THAIS PASSOS NUNES
 THALIA PASSOS NUNES
 THALITA MARTINS LINDOSO
 THALITA SUYANE MENCA DA CRUZ
 THAMINNE COSTA DE MEDEIROS
 THAMIRES DE MOURA RIBEIRO

THAYNARA COIMBRA PEREIRA
 THEMIS ALINE CALCAVECCHIA DOS SANTOS
 THERESA MARIA DE FREITAS ADRIAO
 THEREZINHA RUIZ DE OLIVEIRA
 THIAGO ALMEIDA GARCIA
 THIAGO ALMEIDA SOUZA
 THIAGO ALVES TORRES
 THIAGO BARBOZA MAGALHAES
 THIAGO DE MATOS
 THIAGO FERNANDES DA COSTA
 THIAGO HENRIQUE DOS SANTOS CARVALHO
 THIAGO LEON DE CARVALHO MARQUES
 THIAGO MIGUEL SABINO DE PEREIRA LEITAO
 THIAGO OLIVEIRA NUNES
 THIAGO VINICIUS DE ALMEIDA DA SILVA
 TIAGO AUGUSTO DA SILVA VENTURA
 TIAGO BORGES DA SILVA
 TIAGO CARVALHO GOMES DE ALMEIDA
 TIAGO DIAS CARDOSO
 TIANA MARIA SENTO SE CHAVES
 TICIANA DE OLIVEIRA ALVARES
 TIMAIA DOS SANTOS NUNES
 TIMOTHY DENNIS IRELAND
 TITO LUIZ PEREIRA
 TOMAZYA KELLY MOURA DE CARVALHO
 TONI ALBEX CELESTINO
 TRAJANO SILVA JARDIM
 TÚLLIO DOS SANTOS NUNES
 UACI EDVALDO MATIAS SILVA
 UBIRATAN AZEVEDO DE MENEZES
 UERLES CABRAL DE OLIVEIRA
 UILMA DOS SANTOS RAMOS
 ULISSES FERREIRA DE ARAUJO
 UMBELINA MARIA CARDOSO FREITAS
 URBANO JOSE PIBERNAT VILLELA
 URCULA CARINA ZANON
 VALDECI GONCALVES DUTRA
 VALDECIR DA CONCEICAO VELOSO
 VALDECIR ROBERTO DE SOUZA
 VALDEIR RICARTE RIBAS
 VALDELIR ELVIRA PEREZ BROGNARO

VALDEMAR DA COSTA E SILVA NETO
VALDEMAR OTTANI
VALDEMARIN COELHO GOMES
VALDENIR FABIO DE MORAES MOREIRA
VALDILENE ALVES SOBRAL
VALDIR ALES
VALDIR KOHL
VALDIVINA COSTA CARVALHO
VALERIA APARECIDA VIEIRA VELIS
VALÉRIA BARROS NUNES
VALERIA CONCEICAO DA SILVA
VALERIA DE AMORIM BARCELLOS
VALERIA LEMES ANDRADE
VALERIA LEVAY LEHMANN
VALERIA MARIA BIANCHINI JOHANN
VALERIA PERES MORATO GONCALVES
VALERIA TAVARES RABELO
VALERIO ALVES GODOI
VALERIO BEZERRA DE SOUZA
VALESCA RODRIGUES LEAO
VALFREDO DE SOUSA FERREIRA
VALKIRIA SILVA ZORZANELLI
VALMIR DA SILVA SANTOS
VALMIR DOS SANTOS
VALMIR GABRIEL DE AGUIAR
VALMOR SCHIOCHET
VALMOR VENTURINI
VALMORES CONCEICAO DA SILVA
VALTER KUHN
VALTER ROBERTO SILVERIO
VALUZA MARIA SARAIVA
VANDA DASDORES SIQUEIRA BATISTA
VANDA MARIA DE CARVALHO LIMA
VANDER JOSE MONTESSO DO AMARAL
VANDERLEI LUIS GURSKI
VANDERLEI MARÇOLA
VANDERLETE PEREIRA DA SILVA
VANDINA DOS SANTOS LEOPOLDINO
VANESCA TOME PAULINO
VANESSA C. COSTA
VANESSA CRISTINI DA SILVA MATOS

VANESSA GUIMARAES DE SALLES PEREIRA
VANIA CARLA MORAES ALMEIDA
VANIA DO CARMO NOBILE SILVA
VANIA LAVOURA LOPES
VANIA MARIA GALDINO DA SILVA
VANIA MARIA RODRIGUES MIRANDA
VANIA REGINA LADEIA TRETTEL
VANILDA APARECIDA DARIENCO VALENCA
VANISE SOUZA DOS SANTOS
VANUZA ALCANTARA LEMOS
VERA ALVES CRISPIN CAPUCHO
VERA LACERDA SANTOS
VERA LUCIA BAZZO
VERA LUCIA CAMPOS FERREIRA
VERA LUCIA DA SILVA COLOMBO
VERA LUCIA DE OLIVEIRA CARBONERA
VERA LUCIA GUERRA
VERA LUCIA LIMA DA SILVA
VERA LUCIA LIMA
VERA LUCIA LOURIDO BARRETO
VERA LUCIA MASSA DE REZENDE FAVARO
VERA MARIA MASAGAO RIBEIRO
VERA MARIA OLIVEIRA CARNEIRO
VERA MARIA VIDAL PERONI
VERA PESTANA
VERA REGINA SIMAO RZATKI
VERA REGINA TEIXEIRA BORGES
VERALUCIA COGO
VERENA WIGGERS
VERIALUCIA DIAS DE LACERDA
VERONICA BAZILIO TERRA FERREIRA
VERONICA DO SOCORRO BELEZA LIMA
VERONICA ELIZEU DE ARAUJO
VERONICA ESMERINO DE SOUSA
VERONICA LEMOS DE OLIVEIRA MAIA
VERUZIA JARDIM DE QUEIROZ
VICENCIA BARBOSA DE ANDRADE TORRES
VICENTE ANGELO SILLUZIO PEREIRA
VICENTE GOMES DA SILVA
VICENTE JOSE BARRETO GUIMARAES
VICENTE REIS DE FIGUEIREDO

VICENTE VUOLO
 VICENTINA CANDIDO DE LIMA
 VICTOR ANTONIO VENQUIARUTI
 VILDETE DE SOUZA SANTOS
 VILMA GERUZA DE OLIVEIRA
 VILMA SANTOS GUEDES
 VILMAR KLEMMANN
 VILSON JOAO WEBER
 VILZETE DE CASTRO SILVA
 VINICIO AGUIAR
 VINICIUS XAVIER ZAMMATARO
 VIRGINIA GUIMARAES VIEGAS
 VIRGINIA HONORIO REIS LIMA
 VITAL DIDONET
 VITALINA CONCEICAO MARQUES GONCALVES
 VITOR COUTO CAVALCANTI
 VITOR DE LIMA GUIMARAES
 VITOR GILBERTO FERREIRA
 VITOR HUGO FERREIRA RIBEIRO
 VITOR JOAO FACCIN
 VITOR MEDEIROS DE LUCENA
 VITOR OLIVEIRA SANTANA
 VIVIAN BARBOSA DE SOUSA
 VIVIAN BRENDA SACRAMENTO
 VIVIAN DO NASCIMENTO SOBRINHO
 VIVIAN KATHERINE FUHR
 VIVIAN SILVA MOUTINI
 VIVIANE AVERSA FRANCO
 VIVIANE CRISTINA DE LIMA FREITAS
 VIVIANE FERNANDES FARIA
 VIVIANE FERREIRA VIEIRA
 VIVIANE MARIA BEZERRIL MAUBRIGADES
 VIVIANE OLIMPIA DE OLIVEIRA CARVALHO
 VIVIANE PINTO FERREIRA DE MIRANDA
 VOLMAR VICENTE FILIPPIN
 VOLMIR JOSE MIKI BREIER
 WAGNER ALVES DE SANTANA
 WAGNER DA SILVA
 WAGNER RIBEIRO
 WAGNER ROBERTO DO AMARAL
 WAGNER TEIXEIRA FLORENTINO

WALDECK CARNEIRO DA SILVA
 WALDEK BATISTA DOS SANTOS
 WALDEMAR DE OLIVEIRA JUNIOR
 WALDILENE CARVALHO PEREIRA
 WALDIRENE CARVALHO ANTONIO JOSE
 WALDISIA RODRIGUES DE LIMA
 WALDYR CAMPOS DE MOURA
 WALISSON DE PINHO ARAUJO
 WALKER JUNIOR DOS SANTOS LOBATO
 WALMIR AMARAL DA SILVA
 WALTER BORGES DOS SANTOS FILHO
 WALTER CECCHETTO FILHO
 WALTER RIOS JUNIOR
 WALTERLINA BARBOZA BRASIL
 WANDERLEI FRANCISCO DA SILVA PESSOA
 WANDERLEI RODRIGUES DOS SANTOS
 WANDERLEY ADAO SOARES
 WANDERLEY GRADELLA FILHO
 WANDERLEY JULIO QUEDO
 WANDERSON JOSE DE SOUSA
 WANESSA ZAVARESE SECHIM
 WELINGTON LUIZ ROSA DA SILVA
 WELLINGTON MOZARTH MOURA MACIEL
 WELLINGTON TEIXEIRA GOMES
 WELLINTON LUIS WOLBER
 WEMERSON JOSE DOS SANTOS
 WENDELL PENHA SIMOES MACHADO
 WENDELL PIRES BATISTA
 WERTHER ALEXANDRE DE OLIVEIRA SERRALHEIRO
 WESCLEY RENATO RODRIGUES
 WESLEY CARVALHO PRAXEDES
 WESLEY DA SILVA OLIVEIRA
 WESLEY DE OLIVEIRA COSTA
 WEVERTTON FELIPE BRASIL DE OLIVEIRA
 WIGNER GIL FERREIRA DA SILVA
 WILLIAM BARBOSA RABELO
 WILLIAM PEDREIRA DA SILVA
 WILLIAM RODRIGUES SANTOS
 WILLIAN CLEMENTINO DA SILVA MATIAS
 WILLIAN SILVA BONFIM
 WILLIVANE FERREIRA DE MELO
 WILMA DE FATIMA RIBEIRO

WILMA PEREIRA NEVES
WILSON BARBOSA ALVES
WILSON CESAR RIBEIRO CAMPOS
WILSON DA COSTA BARROSO
WILSON HONORATO ARAGAO
WILSON MELO SODRE
WILSON RIBEIRO DA COSTA
WILSON SCHMIDT
WILTON MARQUES DUARTE
WIMAN BRITO DE OLIVEIRA
WINGRID ALBUQUERQUE BRANDAO
WLLISSES ARAUJO
XAVIER CARVALHO DE SOUSA NETO
YAGO SOUZA LIMA
YANN EVANOVICK LEITAO FURTADO
YANNY KARLLA BRITO DE SOUZA
YASMIM POLTRONIERI DE NEVES
YGOR STEFANIO DA SILVA
YNGRYD GONCALVES MOLINA DE GOMES
YOSHINORI OKI MIURA
YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO VERDE
ZAIRA NASCIMENTO DE OLIVEIRA
ZANZUL ALEXANDRE PESSOA
ZELIA AMADOR DE DEUS
ZELIA DA SILVA BARBOSA
ZELIA DE OLIVEIRA SILVA
ZELIA GRANJA PORTO
ZELIA MARIA LOPES MAROCHI
ZELIA MARIA MOREIRA MENDONCA PEREIRA
ZELY LERBACH RODRIGUES
ZENILDE FERREIRA ALVES
ZILA BARBOSA DE SOUZA
ZILAMAR COSTA FERNANDES
ZILDA MARIA DE QUEIROZ
ZILDA OLIVEIRA DE FARIAS
ZILDA PEREIRA DA SILVA RIBEIRO
ZILMARINA CAMILO DE OLIVEIRA
ZORAIDA ALMEIDA DE ANDRADE ARRUDA
ZULEICA BELTRAME
ZULEIDE ARAÚJO TEIXERA

Total: 3.889

Quadros demonstrativos

DEMONSTRATIVO – Conae TOTAL POR UF											
NORDESTE										TOTAL POR REGIÃO	
ESTADOS	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE		
Quantidade prevista	47	132	80	70	53	86	48	47	33		596
Participantes eleitos	44	113	75	64	49	81	37	45	32		540
Quantidade de indicações estaduais	12	21	19	6	7	31	9	16	5		126
Quantidade de indicações nacionais	1	4	0	1	1	5	2	1	1	16	
NORTE										TOTAL POR REGIÃO	
ESTADOS	TO	PA	AM	RO	RR	AP	AC				
Quantidade prevista	29	74	48	29	23	25	25	253			
Participantes eleitos	26	63	43	27	20	23	24	226			
Quantidade de indicações estaduais	2	12	6	6	5	1	2	34			
Quantidade de indicações nacionais	1	1	1	1	1	1	1	7			
CENTRO-OESTE										TOTAL POR REGIÃO	
ESTADOS					MS	MT	GO	DF			
Quantidade prevista					42	47	69	40	198		
Participantes eleitos					38	45	61	40	184		
Quantidade de indicações estaduais					11	9	18	20	58		
Quantidade de indicações nacionais					1	5	3	86*	95		
SUDESTE										TOTAL POR REGIÃO	
ESTADOS					SP	RJ	MG	ES			
Quantidade prevista					323	140	166	49	678		
Participantes eleitos					281	131	148	49	609		
Quantidade de indicações estaduais					49	27	17	14	107		
Quantidade de indicações nacionais					10	9	1	1	21		
SUL										TOTAL POR REGIÃO	
ESTADOS					RS	SC	PR				
Quantidade prevista					106	68	101	275			
Participantes eleitos					103	67	92	262			
Quantidade de indicações estaduais					20	20	19	59			
Quantidade de indicações nacionais					4	2	1	7			

Participantes na Conae

PERFIS	EFETIVOS	REGIMENTAL
Delegados/as eleitos/as nos estados	1.821	2.000
Delegados/as de indicação nacional	146	266
Delegados/as de indicação estadual (setores)	384	547
Delegados/as natos/as	65	70
TOTAL	2.416	2.885

Observadores/as	606
Palestrantes	154
Apoio e Coordenação	393
Imprensa	166
Equipe Cultural	111
	1.430

TOTAL GERAL	3.846
--------------------	--------------

Total de credenciados na conferência: 3.889

Muitos observadores/as e convidados/as cadastraram-se para as mesas de interesse

Diferença: 43

DEMONSTRATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS POR SEGMENTOS – Conae

Educação básica				
Segmento	Quantidade prevista no Regimento	Total de participantes efetivos	Percentual	
Gestores estaduais	159	137	(-) 13,8%	
Gestores municipais	159	148	(-) 6,2%	
Gestores privados	49	41	(-) 16%	
Trabalhadores educ. pública	209	237*	(+) 13%	*Vagas remanejadas
Trabalhadores educ. privada	89	87	(-) 2,2%	
Conselhos Est. Educação	59	44	(-) 25,2%	
Conselhos Munic. Educação	89	80	(-) 10,1%	
Estudantes	98	86	(-) 12%	
Pais	89	79	(-) 11%	
Total geral	1.000	939	(-) 6,1%	

Educação profissional				
Segmento	Quantidade prevista no Regimento	Total de participantes efetivos		
Gestores estaduais e municipais	57	42	(-) 25,8%	
Gestores federais	27	23	(-) 14,5%	
Gestores privados	77	69	(-) 10,3%	
Trabalhadores públicos	77	71	(-) 7,7%	
Trabalhadores privados	77	75	(-) 2,5%	
Estudantes	58	49	(-) 15,5%	
Conselhos Estaduais	27	21	(-) 22%	
Total Geral	400	350	(-) 12,5%	

Educação superior				
Segmento	Quantidade prevista no Regimento	Total de participantes efetivos		
Gestores federais	30	26	(-) 13%	
Gestores estaduais e municipais	30	25	(-) 16,5%	
Gestores privados	60	43	(-) 28,2%	
Professores públicos	60	72*	(+) 20%	* Vagas remanejadas
Técnicos públicos	60	53	(-) 11,5%	
Trabalhadores privados	150	127	(-) 15,3%	
Estudantes	210	186	(-) 11,4%	

Total geral	600	532	(-) 11,32%	
Total geral de delegados/as eleitos/as	2.000	1.821	(-) 9,83%	
Quantidade prevista no Regimento				
Palestrantes	Sem distribuição	154		
Observadores/as	Sem distribuição	606		
Delegados/as de indicação estadual	547	384	(-) 29,8%	
Delegados/as de indicação nacional	266	146	(-) 45,1%	
Delegados/as natos/as	70	65	(-) 7%	
Imprensa	Sem distribuição	166		
Apoio	Sem distribuição	393		
Cultura	Sem distribuição	111		



6. Os/as Palestrantes



ANA SUELI TEIXEIRA DE PINHO

Mestrado em Educação. Doutorado em andamento em Educação e Contemporaneidade. Secretária Municipal de Alagoinhas/BA.
anasuelipinho@yahoo.com.br

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular da PUC-SP. Conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidente da Câmara de Educação Superior. Membro do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Membro do Conselho Consultivo do Centro de Atendimento ao Trabalhador e membro do Conselho da Fundação Abrinq.
accronca@uol.com.br | pedpos@pucsp.br

ANTONIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA

Doutorado em Educação. Coordenador do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Secretário-geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).
afmcju@infolink.com.br

ANTONIO LUIZ MARTINS DOS REIS

Especialização em Sexualidade Humana pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e em Dinâmicas de Grupo pela Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos (SBDG). Mestre em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF), na área de Ética e Sexualidade, e doutorando em Educação. É presidente da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT). Coordenador de formação continuada do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas de Curitiba. Consultor da ONG Centro Paranaense da Cidadania em formação para a diversidade GLBT. Integrante do Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação do “Programa Brasil sem Homofobia” no Ministério da Educação.
tonidavid@avalon.sul.com.br

APARECIDA DE FÁTIMA T. DOS SANTOS

Doutorado em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde (*Lato e Strictu sensu*). Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde.
apsantos@fiocruz.br

BENNO SANDER

Doutorado pela PUC/Washington/USA. Diretor de Educação e Desenvolvimento Social da Organização dos Estados Americanos (OEA) de 1970-2000. Professor de pós-graduação da Faculdade de Educação sobre Democracia e o Governo da Educação na América Latina.
bennosander@terra.com.br

CAETANA JURACY REZENDE DA SILVA

Mestrado em Música. Coordenadora geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Coordenadora de programas e projetos de educação profissional e tecnológica inclusiva, educação profissional integrada e educação de jovens e adultos.
caetanasilva@mec.gov.br

CANDIDO GOMES

Titular da cátedra de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Autor de mais de 150 trabalhos, publicados ao todo em nove idiomas, tem como livro mais recente *A educação em novas perspectivas sociológicas*. Foi assessor legislativo do Senado Federal e da Assembleia Constituinte.
caagomes@pos.ucb.br

CARLOS ARTEXES SIMÕES

Graduação em Engenharia Eletrônica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialização em Didática Aplicada à Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
carlos.simoes@mec.gov.br

CARLOS EDUARDO BIELSCHOWSKY

Doutorado em Física. Secretário de Educação a Distância no Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC). Responsável pelo desenvolvimento de políticas, programas e atividades da Secretaria de Educação a Distância. Presidente da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj).

carlos.biel@mec.gov.br

CARMEM MARIA CRAIDY

Doutorado em Educação. Professora titular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assessora da LDB e da Assembleia Constituinte.

carmem.craidy@mec.gov.br

CÉLIA MARIA VILELA TAVARES

Mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora licenciada da Prefeitura Municipal de Vitória. Dirigente Municipal de Educação de Cariacica, ES. Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) no Espírito Santo. Secretária de Comunicação da Undime nacional.

celiamrt@bol.com | seme@cariacica.es.gov.br

CELINA ALVES PADILHA ARÊAS

Graduação em Letras (Português/Inglês) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Atua no movimento sindical. Faz parte da diretoria do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (Sinpro Minas) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee; Assuntos Educacionais) e é secretária de Formação da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB).

celinaresas@gmail.com

CELSO JOSÉ COSTA

Doutorado em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa). É

membro titular da Academia Brasileira de Ciências e foi condecorado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) com a ordem nacional do mérito científico na classe de Comendador. Pós-doutorado pela Universidade de Paris VII, U.P. VII, França. Atua desde 2007 no Ministério da Educação (MEC). Cedido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) ao MEC para exercer a função de coordenador geral da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desde 1994 é professor titular do Instituto de Matemática da UFF.

celso.costa@mec.gov.br

CLAUDIA WERNECK

Jornalista. Escritora. Autora de dez obras sobre sociedade inclusiva para adultos e crianças. Foi a primeira autora brasileira a ter seus livros recomendados conjuntamente por Unesco e Unicef. Tem especialização em Comunicação e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Integra as duas maiores redes de empreendedorismo social do mundo – Ashoka Empreendedores Sociais e Fundação Avina. Consultora do Banco Mundial. Fundadora e superintendente-geral da Escola de Gente – Comunicação em Inclusão. Conselheira Nacional de Juventude e integrante do Observatório de Equidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico.

cwerneck@escoladegente.org.br

CLÁUDIO APARECIDO DA SILVA

Mestrado em Educação. Secretário Municipal de Educação em Apucarana, PR. Professor de cursos de pós-graduação pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Socioeconômicos (Inbrape).

claudio@undimepr.org.br

CLEDISSON GERALDO DOS SANTOS JUNIOR

Graduação em Ciências Sociais. Diretor de Combate ao Racismo da União Nacional dos Estudantes (UNE).

zion.ufv@hotmail.com | reitoria@unipampa.edu.br

DANIEL CALDAS GASPAR

Graduação em Ciências Sociais e Direito. Diretor de Relações Internacionais da União Nacional dos Estudantes (UNE) no Rio de Janeiro.
dnlgaspar@hotmail.com

DANIEL TOJEIRA CARA

Mestrado em Ciência Política. Coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
coordenacao@campanhacoordenacao.org.br

DANILO DE MELO E SOUZA

Mestrado em Educação. Dirigente Municipal de Educação de Palmas, TO. Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Conselheiro do Fórum Nacional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e secretário de Articulação da Undime.
canaancalvacante@yahoo.com.br

DANTE HENRIQUE MOURA

Doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madrid/Espanha (UCM). Docência e Pesquisa: professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN, antigo Cefet-RN); pesquisador do campo da educação profissional; coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação (Nuped) do IFRN; sócio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e membro do GT Trabalho e Educação; sócio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).
dante@cefetrn.br

DENILSON BENTO DA COSTA

Graduação em História. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal; secretário-geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).
denilsoncosta.df@gmail.com

DENISE CARREIRA

Mestrado em Educação. Relatora nacional na Relatoria Nacional pelo Direito Humano à Educação/Plataforma Dhesca. Jornalista e educadora.
coordenacao@campanhacoordenacao.org.br

EDLA DE ARAÚJO LIRA SOARES

Pós-graduação em Planejamento e Política Educacional. Terapeuta de Jovens e Crianças pelo Instituto Simone Romain Internationale (ASRI), de Paris. Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior privadas. Conselheira do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco e do Conselho Nacional de Educação (CNE).
edlasoares@uol.com.br

EDNA MARTINS BORGES

Mestrado em Administração Pública. Professora da educação básica/formação docente/assessoria pedagógica para escolas e municípios. Coordenadora Geral do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.
edna.martins@mec.gov.br

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETO

Doutorado em Ciências Sociais. Professora pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Fundação Carlos Chagas (FCC). Assessora do Ministério da Educação no Programa Currículo em Movimento.
essb@fcc.org.br

EPIFÂNIA BARBOSA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UFRO). Especialização em Gestão Escolar. Educação Ambiental. Secretária Municipal de Educação de Porto Velho. Presidenta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em Rondônia.
epifaniab@gmail.com | semed.pvh@bol.com.br

FELIPE CARVALHO VITORIANO

Estudante da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
Diretor de Políticas Educacionais da União Nacional
dos Estudantes (UNE) em Palmas, TO.
felipe_uft@yahoo.com.br

GILMAR SOARES FERREIRA

Professor da Secretaria de Educação de Mato Gros-
so. Secretário de Formação da Confederação Nacional
dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e presidente
do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de
Mato Grosso (Sintep-MT).
gilmarsoarea.ferreira@gmail.com | cnte@cnte.org.br

HELENA LOPES COSTA DE FREITAS

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual
de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado pela Univer-
sidade de São Paulo (USP). Professora titular da Uni-
camp. Coordenadora Geral de Formação no Ministé-
rio da Educação.
helena.freitas@uol.com.br

HELENO ARAÚJO FILHO

Especialização em Biologia. Presidente do Sindicato
dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sin-
tepe). Secretário de Assuntos Educacionais da Con-
federação Nacional dos Trabalhadores em Educação
(CNTE).
heleno.araujo@uol.com.br | cnte@cnte.org.br

HORÁCIO FRANCISCO DOS REIS FILHO

Especialização em Matemática. Professor na rede es-
tadual de educação de Pernambuco. Vice-prefeito do
município de Olinda, PE.
horacioreis@uol.com.br

ILMA FÁTIMA DE JESUS

Mestrado em Educação. Coordenadora da Equipe de
Elaboração e Sistematização da Proposta Curricular,
do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar e do Pro-
jeto A Cor da Cultura, na Superintendência da Área de

Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Edu-
cação de São Luís. Supervisora educacional.
ifa.bemi@gmail.com

IRIA BRZEZINSKI

Pós-doutorado em Política Educacional. Presidente da
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de
Educação (Anfope)/PUCGO. Presidente do Centro de In-
vestigação, Difusão e Intervenção Educacional (CIDInE).
iriaucg@yahoo.com.br

IVANY RODRIGUES PINO

Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Docente da Faculdade de Educação da Unicamp. Pre-
sidente do Centro de Estudos Educação & Sociedade
(CEDES). Editora-coordenadora da revista *Educação &
Sociedade*. Coordenadora do Laboratório Interdisci-
plinar de Tecnologias Educativas (LITE). Pesquisadora
nas áreas de Sociologia da Educação, Políticas Públi-
cas da Educação e Educação e Tecnologias.
ivany@unicamp.br | ivanyrpino@terra.com.br

JACQUES VELLOSO

Ph.D. em Educação pela Universidade de Stanford/
EUA. Professor, pesquisador e colaborador na Univer-
sidade de Brasília (UnB).
jacques.velloso@terra.com.br

JANE PAIVA

Doutorado em Educação. Professora adjunta na Uni-
versidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e membro
do Colegiado de Coordenação/EJA/RJ/ANPEd. Coor-
denadora do GT 18 EJA.
janepaiva@terra.com.br

JAQUELINE MOLL

Doutorado em Educação. Diretora da Educação In-
tegral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), no
Ministério da Educação. Professora adjunta da Uni-
versidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

jaqmoll@portoweb.com.br

JOÃO ANTONIO CABRAL MONLEVADE

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor dos níveis fundamental e médio. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Diretor do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato Grosso (Sintep-MT). Diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Membro do Conselho Nacional de Educação (CNE). Consultor do Senado na área da Educação.

monlevad@senado.gov.br

JOÃO BATISTA DA SILVEIRA

Secretário de Ensino. Advogado. Professor de História e membro das diretorias executivas do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar de Minas Gerais (Saaemg), Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Fitee) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee).

joabatista@saaemg.org.br

JOÃO CARLOS TEATINI

Ph.D. em Engenharia Civil. Coordenador de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC). Diretor de Educação Básica Presencial – DEB/Capes. Coordenador do Plano Nacional de Formação de Professores.

joao.teatini@capes.gov.br

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA

Doutorado em Educação. Professor associado na Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor e pesquisador na graduação do curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

joafo@terra.com.br

JOAO ROBERTO DE ARAUJO

Mestrado em Psicologia Social pelo Instituto de Psi-

cologia da Universidade de São Paulo (USP). *Visiting Scholar* no Centro de Mudanças Educacionais da Universidade da Califórnia, Campus de Santa Bárbara/Estados Unidos. Fundador do programa Educação para a Paz nas Escolas e orientador de vários programas de educação para a paz no Brasil. Autor do livro didático *A liga pela paz para o ensino fundamental*.

jiraraujo@inteligenciarelacional.com.br

JOSÉ CARLOS BUENO DO PRADO

Conselheiro do Conselho Político do Programa Profuncionário, do Ministério da Educação. Secretário-geral do Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (Afuse). Secretário adjunto de Políticas Sindicais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

zezinho@cnte.org.br | cnte@cnte.org.br

JOSÉ CARLOS MANZANO

Mestrado em Educação. Auditor educacional do Departamento Regional do Senai de São Paulo.

jmanzano@sp.senai.br

JOSÉ GERALDO DE SOUSA JÚNIOR

Doutorado em Direito (Direito, Estado e Constituição). Reitor da Universidade de Brasília (UnB). Membro da Associação Corporativa Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e professor da Universidade de Brasília.

normasa@unb.br

JOSÉ MARCELINO DE RESENDE PINTO

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor associado da Universidade de São Paulo (USP). Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE).

jmrpinto@ffclrp.usp.br

JUÇARA MARIA DUTRA VIEIRA

Especialização em Literatura Brasileira. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Integrante do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

(CDES) da Presidência da República. É autora dos livros *Gaúcho: espaço e argumento*, *Os lugares da argumentação na propaganda*, *Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro* e *Piso salarial nacional dos educadores: dois séculos de atraso*.

judvieira@gmail.com

LISETE REGINA GOMES ARELARO

Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professora - CEDES/ANPEd. Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Membro do Conselho Técnico-Científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); membro do Conselho Científico do Cades.

liselaro@usp.br

LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA

Mestrado em Planejamento e Gestão de Cidades. Consultor legislativo da Câmara dos Deputados, com atuação na elaboração da LDB e do PNE. Vice-presidente mundial da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep). Presta consultoria a diversos organismos nacionais e internacionais. Diretor de Formação de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/Setec).

lcaldas@cefet.campos.br

LUIZ CARLOS DE FREITAS

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Ciências. Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador na área da avaliação educacional com ênfase na educação fundamental.

freitas.lc@uol.com.br

LUIZ FERNANDES DOURADO

Doutorado em Educação. Professor titular da Universidade Federal de Goiás (UFG) e secretário adjunto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Membro do conselho editorial das publicações *Revista Brasileira de Educação* (RBE), *Linhas Críticas* (UnB) e *Educação & Sociedade* (CEDES).

douradol@terra.com.br

LUIZ MARCELO DE CARVALHO

Professor Doutor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro. Coordenador do GT 22 – Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

lmcarcelo@rc.unesp.br

MADALENA GUASCO PEIXOTO

Doutorado em Educação. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: dialética, conhecimento, educação superior, educação e marxismo, pós-modernidade e educação.

madapeixoto@uol.com | peixoto@pucsp.br

MÁRCIA ÂNGELA AGUIAR

Doutorado em Educação. Professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

marcia_angela@uol.com.br

MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO

Doutorado em Educação. Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae/seção RN). Coautor de livros e de artigos em periódicos, como “Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais” (Liber Livro, 2007).

marcio.azevedo@ifrn.edu.br

MARCO ANTONIO AREIAS SECCO

Especialização em Gestão Empresarial. Diretor de operações do Senai/PR. Diretor adjunto da Unidade de Educação Profissional do Senai São José dos Pinhais. Gerente de Educação de Aprendizagem Industrial no Estado do Paraná.

sonia.parolin@pr.senai.br

MARCO ANTONIO SOARES

Mestrado em Sociologia. Professor e coordenador pedagógico na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e na Universidade Nove de Julho (Uninove).
prof.marcosoares@gmail.com

MARIA CIAVATTA

Doutorado em Ciências Humanas (Educação) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora titular associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora visitante da Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do GT “Pensamiento Histórico-crítico de Latinoamérica y el Caribe” de CLACSO. Bolsista A1 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este texto é Parte do Projeto de Pesquisa “Historiografia em Trabalho e Educação – Como se constroem as categorias” (CNPq 2008-2011).

mciavatta@terra.com.br; Maria.ciavatta@gmail.com

MARIA CLOTILDE LEMOS PETTA

Especialização em Ciências Sociais. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e diretora da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee).
meclotildelemos@hotmail.com

MARIA DAS DORES DE OLIVEIRA

Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Professora na Fundação Nacional do Índio (Funai) e Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselheira (CDB).
cne@cne.gov.br

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABBDALLA

Pós-doutorado em Psicologia Social. Secretária Nacional da Associação Nacional pela Formação de Profis-

sionais da Educação (Anfope). Coordenadora do Fórum Estadual Paulista. Membro do GT 04 de Didática. Avaliadora de Curso de Graduação (Pedagogia) e avaliadora institucional – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos (Unisantos).
mfaddalla@uol.com.br

MARIA DO PILAR LACERDA E SILVA

Especialização em Gestão de Sistemas Educacionais. Secretária da Educação Básica do Ministério da Educação.
maria.pilar@mec.gov.br

MARIA IZABEL AZEVEDO NORONHA

Mestrado em Educação. Presidente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). Conselheira da Câmara de Educação Básica/CNE.

mariaizabel@apeoesp.org.br

MARIA MACHADO MALTA CAMPOS

Doutorado em Sociologia. Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC). Professora doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisa em Educação e Docência e Orientação na pós-graduação na Fundação Carlos Chagas PUC-SP. Presidente da Ação Educativa – SP.

mcampos@fcc.org.br

MARIA MARGARIDA MACHADO

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG).

mmm2404@gmail.com

MARIA TERESA LEITÃO DE MELO

Graduação em Pedagogia. Pós-graduação e especialização em Magistério de 2º grau. Professora da rede pública estadual.

teresa_leitao@alepe.pe.gov.br

MARLEI FERNANDES DE CARVALHO

Pedagoga e professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Paraná. Presidente da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.
cnte@cnte.org.br

MARTA VANELLI

Professora da rede pública estadual de Santa Catarina. Pós-graduanda em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Diretora da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Conselheira do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Coordenadora estadual da Conae em SC.
martavanelli@hotmail.com | cnte@cnte.org.br

MILTON CANUTO DE ALMEIDA

Especialização em Matemática Aplicada. Membro da Executiva Nacional da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Vice-presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Presidente do Conselho Estadual do Fundeb em Alagoas. Experiência profissional na área de financiamento, planejamento e gestão da educação, plano de carreira e previdência pública.

miltoncanuto@yahoo.com.br

MOACIR FECURY FERREIRA DA SILVA

Mestrado e doutorado em História Social. Superintendente do Serviço Social do Comércio (Sesiac). Diretor do Departamento de Planejamento do Projeto Rondon. Professor credenciado na Coordenação do Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro honorário do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Professor da Universidade Cândido Mendes (Ucam). Presidente estadual no Acre da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-AC). Secretário Municipal de Educação de Rio Branco, AC. Presidente da

Regional Norte da Undime Nacional.

mfecury@riobranco.ac.gov.br

MOZART NEVES RAMOS

Pós-doutorado em Química pela Politécnic de Milão/Itália. Professor associado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro titular do Conselho Nacional de Educação (CNE). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

mozart@todospelaeducacao.org.br | mozart@pq.cnpq.br

NELSON CARDOSO AMARAL

Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Professor na Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro da Comissão do Enad/área de Física.

nelsonamaral@cultura.com.br

OSMAR FAVERO

Doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular da Universidade Federal Fluminense (UFF). Experiência na área de educação, com ênfase em política educacional, atuando principalmente em educação de jovens e adultos e educação popular.

ofavero@infolik.com.br

PAULO DE SENA MARTINS

Doutorado em Educação. Consultor legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação, Cultura e Desporto.

paulo.martins@camara.gov.br

PEDRO DE CARVALHO PONTUAL

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Secretário de Participação Cidadã da Prefeitura de Embu das Artes, SP, e presidente honorário do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (Ceaal).

pedropontual@embu.sp.gov.br

PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA

Doutorado em Ciências. Especialização em Planejamento e Administração da Educação no Instituto Internacional de Planejamento da Unesco, em Paris. Estágio de pós-doutorado em Teoria da Educação na University of South Africa, em Pretoria/África do Sul. Atuação como conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). Relatora do Parecer CNE/CP 3/2004. Participação na relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005. Professora visitante na University of South Africa, na Universidad Autónoma del Estado de Morelo, in Cuernavaca, México. Participação ativa no International Research Group on Epistemology of African Roots and Education.
petronilha.beatriz@pq.cnpq.br

RAIMUNDA LUCINEIDE G. PINHEIRO

Mestrado em Educação. Secretária Municipal de Educação de Santarém, PA. Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Membro e articuladora da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Membro do GT do Transporte.
lucineid@yahoo.com.br | semed@santarem.pa.gov.br

RAIMUNDO LUIZ ARAÚJO

Mestrado em Educação. Tesoureiro nacional e presidente da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) no Pará. Assessor do Senado.
rluiz.araujo@yahoo.com.br

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (Naea) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Departamento de Economia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Secretário Municipal de Educação de São Luís/MA. Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do Maranhão.
moacirfeitosa@semed.saoluis.ma.gov.br

RAQUEL FELAU GUISONI

Mestrado em Educação Sanitária. Professora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Secretária de Relações de Gênero da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e conselheira do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).
rfguisoni@uol.com.br

REGINALDO ALBERTO MELONI

Doutorado em Educação. Professor na EE Culto à Ciência desde 1994 em Campinas, SP.
meloni@unicamp.br

ROBERTO FRANKLIN DE LEÃO

Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Professor desde 1976 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
robertofranklin@ig.com.br

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ

Secretário Municipal de Educação e professor do Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Presidente do Instituto de Estudos e Pesquisas em Administração Universitária (Inpeau) da UFSC. Membro titular do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em Santa Catarina e presidente da Undime Regional Sul.
ripluz@yahoo.com.br

ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA

Doutorado em Educação. Livre-docência pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e coordenador de Programa de Pós-Graduação.
romualdo@usp.br

ROSANA HERINGER

Doutorado em Sociologia. Professora do Departamento de Economia Rural da Universidade de Viçosa. Coordenadora executiva da ActionAid Brasil. Experiên-

cia na área de Sociologia com ênfase em Relações Raciais no Brasil.

rosana.heringer@actionaid.org

ROSANA SOUSA DO NASCIMENTO

Mestrado em Desenvolvimento Regional. Professora na Secretaria de Educação do Acre.

poyanaux@hotmail.com

ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO

Doutorado em Educação. Professora doutora e chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

rosangel@usp.br

ROSELI SALETE CALDART

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participação no Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e na Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Atuação na área de formação de educadores e participação na equipe de coordenação de um dos projetos piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

roseli@portoweb.com.br

SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ

Pós-doutorado em Educação Infantil na Universidade do Minho, Braga/Portugal. Professora associada desde 1991 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC). Membro do conselho científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

silviavc@uol.com.br

SOLANGE MEDINA KETZER

Doutorado em Educação. Pró-reitora de graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora de graduação e pós-graduação

da Faculdade de Letras.

sketzer@puhrs.br | prograd@puhrs.br

SÔNIA MEIRE DE JESUS

Professora doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

seano@infonet.com.br

TÂNIA MARIA MARES FIGUEIREDO

Doutorado em Ciências da Educação. Professora da Alfa – Faculdade de Almenara/MG. Pesquisadora em Educação do Campo nos assentamentos do Baixo Jequitinhonha.

tamarfi10@hotmail.com

TEREZA CRISTINA CERQUEIRA DA GRAÇA

Mestrado em Educação. Membro do Conselho Estadual de Educação e da diretoria do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em Sergipe. Dirigente Municipal de Educação de Aracaju, SE.

tccgraca@yahoo.com.br

THERESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO

Doutorado em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora de pesquisas na área de Administração Educacional Relativa. Desenvolveu estágio de pós-doutoramento na OREALC-Unesco (2004-2005, Chile) sobre a descentralização da gestão escolar no Chile. Publicou diversos livros sobre educação.

tadriao@gmail.com

TIAGO AUGUSTO DA SILVA VENTURA

Vice-presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE).

tiaguinho.ventura@gmail.com

VERA MASAGÃO RIBEIRO

Doutorado em Educação, com bacharelado e licenciatura em Letras (Português/Espanhol) pela Univer-

sidade de São Paulo (USP). Assessora-pesquisadora e coordenadora de programas da Ação Educativa. Coordenadora do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), programa que levanta e analisa dados sobre habilidades e práticas de leitura e escrita da população brasileira, e do projeto Indicadores da Qualidade na Educação.

vera@acaoeducativa.org

VITAL DIDONET

Mestrado em Educação, com especialização em Educação Infantil. Consultor legislativo da Câmara dos Deputados, tendo assessorado na elaboração da LDB e do PNE. Vice-presidente mundial da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep).

vitaldidonet@terra.com.br

YVELISE FREITAS DE SOUZA

Doutorado em Educação. Secretária de Estado da Educação do Paraná. Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

yvelise@seed.pr.gov.br

Anexos

Algumas moções aprovadas pela plenária final da Conae indicavam a inclusão de alguns textos nos anais: as deliberações da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, do Decreto nº 7.083 de 2009 e O Plano Nacional de Educação em Direitos humanos, textos que apresentamos na íntegra nesses anexos.

I - Documento-Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena

Luziânia/GO, 16 a 20/11/2009

Introdução

O Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a Fundação Nacional do Índio (Funai), realizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I Coneei – em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO, reunindo lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, sistemas de ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social. A I Coneei teve como principais objetivos:

I – consultar os representantes dos povos indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;

II – discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;

III – propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e

IV – pactuar entre os representantes dos povos indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.

Após 509 anos de relações nas quais os povos indígenas sempre foram colocados na situação de agentes que sofriam os impactos das decisões políticas tomadas pela metrópole portuguesa, pelo Império ou pela República brasileira, intervalo de tempo no qual o protagonismo indígena esteve presente nas ações de resistência estabelecidas frente ao processo de conquista e colonização, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I Coneei – não pode deixar de ser compreendida como um marco histórico da conquista do movimento social indígena e da democratização do Estado e da sociedade brasileira. Um marco porque é a primeira vez que o Estado brasileiro assume a posição clara de considerar os povos indígenas como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seus povos. É uma decisão que implica pensar e refletir tanto sobre a reconstrução histórica do passado deste meio milênio de contato, quanto em planejar ações sobre o futuro das relações dos povos indígenas entre si e com o Estado brasileiro. As políticas públicas para Educação Escolar Indígena, nos últimos 20 anos, foram formuladas

a partir da promulgação da Constituição Federal que legitimou novos paradigmas para as relações entre Estado brasileiro e povos indígenas, pautados pelo reconhecimento, valorização e manutenção da socio-diversidade indígena. Os sistemas de ensino, ao implementarem essas políticas, se referenciam em um conjunto de princípios, ideias e práticas educativas, discutidos e experienciados pela articulação entre o movimento social indígena e indigenista, emergente em meados da década de 1970. Desse importante movimento, origina-se o conceito de educação escolar indígena como direito, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade/identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. O exercício, no dia a dia, de professores, lideranças e seus aliados para a ressignificação da instituição escola – modelada historicamente pela negação da diversidade socio-cultural – em um espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos, sugeriu as diretrizes políticas da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diferenciação, da especificidade e da participação comunitária, formando consensos sobre como seria uma educação escolar protagonizada pelos povos indígenas e associada a seus próprios projetos societários. No âmbito da democratização do Estado brasileiro, esses marcos defendidos pelo movimento social tornaram-se balizas para as políticas públicas e importantes textos legais incorporaram esses princípios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação, além das normalizações do Conselho Nacional de Educação. Muitos avanços ocorreram a partir dessas mudanças, mas a extensão e efetividade dos direitos educacionais dos povos indígenas encontram inúmeros impasses e obs-

táculos no âmbito do regime de colaboração e da organização dos sistemas de ensino no Brasil.

Nesse sentido, o Ministério da Educação decidiu que a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena oportunizasse espaços em que representantes indígenas e gestores públicos discutissem ampla e profundamente políticas e programas para assegurar que os direitos a uma educação básica e superior intercultural, em apoio aos projetos societários de cada comunidade, fossem efetivados com instrumentos legais e gerenciais compatíveis com o reconhecimento da pluralidade cultural e da autodeterminação dos povos indígenas. A I Coneei foi organizada em três momentos – Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional.

As Conferências nas Comunidades Educativas, realizadas em 1.836 escolas indígenas ao longo do ano de 2009, pretenderam dar voz a diferentes atores locais para que expressassem seus consensos com relação ao papel que a educação escolar deve assumir para o fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena, discutissem os avanços conquistados e os desafios que precisam ser enfrentados para a efetividade de uma educação escolar associada a seus projetos societários. As 1.836 Conferências nas Comunidades Educativas garantiram a participação de 45 mil pessoas. Muitas dessas conferências locais reuniram mais de uma escola ou aldeia. As Conferências Regionais foram espaços para que representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos sistemas de ensino, universidades, Funai, entidades da sociedade civil e demais instituições refletissem e debatessem a situação atual da oferta da educação escolar indígena e propusessem encaminhamentos para a superação de inúmeros desafios. Entre dezembro de 2008 e julho de 2009, foram realizadas 18 Conferências Regionais, reunindo 3.600 delegados, 400 convidados e 2 mil observadores. A Conferência Nacional foi o momento em que, a partir das reflexões e discussões das

etapas locais e regionais, os delegados e as delegadas elegeram um conjunto de compromissos compartilhados para orientar a ação institucional visando ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena. A etapa nacional, realizada em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO, reuniu 604 delegados, 100 convidados (incluindo equipe de apoio) e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos. Considerando todo o processo da Conferência, 210 povos indígenas participaram. Pela primeira vez na história do Brasil, foi prevista a garantia de participação de todos os povos indígenas brasileiros. Porém, a meta não foi alcançada por pouco em virtude de alguns representantes de povos terem desistido de participar da etapa nacional nos últimos dias sem condições de substituição e de outros que se recusaram a participar por conta da ameaça da gripe suína, como foi o caso do povo Waimiri-Atroari. Em termos institucionais, 34 organizações indígenas, 24 Secretarias Estaduais de Educação, 91 Secretarias Municipais de Educação (de 179 municípios que trabalham com escolas indígenas em todo o país), 14 instituições indigenistas e 80 outras instituições do Estado brasileiro participaram da Conferência em suas diversas etapas. Desse modo, a I Coneei mobilizou 50 mil pessoas, entre representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do poder público, que diretamente participaram de alguma etapa do processo da Conferência. A I Coneei serviu como um termômetro que mediu as condições de existência da educação escolar oferecidas aos povos indígenas ou praticadas por eles em todas as regiões do Brasil. Serviu também para visibilizar os pontos fortes e os pontos fracos do movimento indígena, revelando pontos para que se possam pensar novos rumos frente às novas demandas colocadas pelas conquistas alcançadas ou pelas lutas frente ao que se almeja alcançar. Dentre os pontos elencados/alcançados estão a proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Essa proposta, expressa e defendida em todas as Conferências Regionais, se efetivada, garantirá as condições para validar todas

as práticas específicas e diferenciadas da escola indígena. Outro ponto importante foi a confirmação dos Territórios Etnoeducacionais, já editados pelo Decreto nº 6.861/2009, como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando à oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena. O Documento-Final apresentado a seguir é resultado das discussões de dez grupos de trabalho que se reuniram em três sessões temáticas e foi aprovado pelos delegados da I Coneei em três plenárias temáticas e uma plenária final. As discussões em grupos de trabalho foram subsidiadas por um Documento-Síntese dos documentos finais das 18 Conferências Regionais.

PARTE 1 – Da Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil

A) Criação do Sistema Próprio

1 Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena.

2 O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas.

3 Criação de uma Secretaria específica para a Educação Escolar Indígena, no âmbito do Ministério da Educação, para a gestão das políticas públicas voltadas para os povos e a articulação do Sistema Próprio, dispendo de equipes especializadas para esse trabalho, assegurando recursos financeiros para promover discussões, diagnóstico e implantação desse Sistema, com uma comissão de indígenas para trabalhar na gestão dos mesmos.

4 O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, organizações governamentais e não governamentais, com comprovada experiência na área e/ou pelas associações indígenas, para garantir a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como dos demais profissionais envolvidos com a educação escolar indígena, com o devido acompanhamento pedagógico.

5 Criação de um fundo específico para implementar de fato a educação escolar indígena – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas (Fundepi) –, para financiar as ações de educação escolar indígena no país, com mecanismos eficazes de gestão direta dos recursos.

6 O Sistema Próprio deverá ser implementado por meio de um fórum para discutir e definir a sua regulamentação, com ampla participação indígena.

6.1 O Sistema Próprio terá flexibilidade para atender diversos arranjos a partir da decisão autônoma de cada povo indígena.

B) Territórios Etnoeducacionais

1 O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O governo federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não tenham definido o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena.

2 A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades.

3 Deve ser garantida a autonomia das comunidades indígenas na escolha do coordenador de cada território.

4 O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, deverá ser modificado alterando a redação do art. 7º com a substituição da palavra “Comissão” por “Conselho”, o qual será composto por no mínimo um representante de cada povo do território, garantindo-se no mínimo uma composição paritária, com a possibilidade de ter maioria indígena, considerando a diversidade socio-cultural da região e o tamanho da população. Esse conselho deve ser deliberativo, consultivo e fiscalizador e formado também por representantes do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, da Funai, das organizações indígenas, das universidades e das organizações não governamentais que trabalham com educação escolar indígena. Esse Conselho terá representação nos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena.

5 A criação de um Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais com orçamento próprio e autonomia de gestão. Cada Território deverá ter representantes nesse conselho garantindo participação com qualidade dos conselheiros indígenas.

6 Garantir representação indígena do Conselho Nacional dos Territórios Etnoeducacionais no Conselho Nacional de Educação e que seja indicado pelas lideranças, professores e comunidade, assegurada a rotatividade dos membros por Território.

PARTE 2 – Das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena

1 A escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida, à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais, e deve dialogar com outros saberes.

2 Enquanto não se cria o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, os sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura e os processos específicos de avaliação pedagógica.

3 A participação dos sábios indígenas nas escolas, independentemente de escolaridade, deve ser reconhecida como professor por notório saber para fortalecer valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais, conforme as propostas curriculares das escolas, garantindo recursos necessários para sua atuação docente, quando for solicitada.

4 O projeto político das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, bem como, integrar os projetos societários dos povos indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades.

5 O MEC e as Secretarias de Educação, em parceria com as organizações indígenas, universidades, organizações governamentais e não governamentais, devem criar programas de assessoria especializada em educação escolar indígena para dar suporte ao funcionamento das escolas.

6 O MEC deve criar um sistema de monitoramento e avaliação da educação escolar indígena, com a participação de educadores indígenas, contendo instrumentos avaliativos específicos, adequados aos projetos político-pedagógicos de cada escola.

7 Que seja garantida a participação indígena na discussão, monitoramento e avaliação das políticas, planos, programas, projetos e ações nas diferentes instâncias de formulação e execução da educação escolar indígena.

8 Garantir que a implantação das instâncias de controle social esteja articulada com o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, atendendo às especificidades desse Sistema e estimulando as iniciativas de controle social comunitário, a partir da ótica e das necessidades de cada povo indígena.

9 Que o Ministério da Educação (MEC) e os demais organismos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena garantam recursos em seus programas orçamentários para assegurar o funcionamento regular e efetivo das instâncias de controle social indígena, para promover a formação de conselheiros, bem como para garantir assessoria técnica, jurídica e contábil para um controle social de qualidade.

10 Que os setores públicos (União, estados e municípios) reconheçam e cumpram as leis que asseguram a oferta da educação de qualidade para os povos indígenas com a definição do projeto político-pedagógico e currículo próprio, infraestrutura adequada, garantia de transporte escolar, alimentação escolar de qualidade, material didático e pedagógico específico que atenda os diferentes níveis e modalidades de educação escolar indígena.

11 Criar legislação específica que garanta a autonomia dos povos na aplicação dos recursos nas escolas indígenas, em todos os níveis e modalidades de ensino, e que oriente os gestores indígenas das escolas

para administrarem esses recursos junto com a comunidade e de acordo com as suas necessidades.

12 Que o MEC, em parceria com as universidades, Capes e CNPq, Ifets, ONGs e em colaboração com a Funai e outros institutos de ensino e pesquisa, apoie a realização de pesquisas linguísticas com a participação dos povos indígenas garantindo o retorno deste material para as comunidades. Que essas pesquisas sejam realizadas com o consentimento das comunidades a fim de garantir a defesa dos direitos autorais.

13 O MEC deve garantir programas de formação de professores indígenas bilíngues e multilíngues, de forma regular, com apoio técnico e financeiro, a partir da realidade sociolinguística de cada povo, promovendo a avaliação da abordagem das línguas indígenas nessa formação.

14 Que o MEC financie intercâmbios culturais para trocas de experiências entre os povos que não falam mais a sua língua e falantes com outros povos falantes da mesma família linguística, em colaboração com a Funai e outros parceiros.

15 Garantir a oficialização das línguas indígenas no currículo das escolas indígenas em todas as etapas, níveis e modalidades, conforme a realidade linguística de cada povo.

16 O MEC e as Secretarias de Educação devem garantir e ampliar os recursos financeiros para a produção, avaliação, publicação e distribuição de materiais específicos de qualidade para as escolas indígenas, assim como para a reedição de livros e outros materiais em uso para atendimento das escolas indígenas e das demandas surgidas com a Lei nº 11.645/2008.

17 A produção de materiais específicos deve envolver professores, especialistas e sábios indígenas.

PARTE 3 – Das Modalidades de Ensino na Educação Escolar Indígena

A) Educação infantil

1 Considerando que o aprendizado das crianças indígenas deve iniciar-se em casa, na relação com suas famílias e com os mais velhos na aldeia e que a estes cabe ensinar seus costumes e tradições para seus filhos, fazendo com que a cultura indígena seja respeitada e valorizada nas comunidades e nas escolas, deve ser garantido às comunidades indígenas o direito de não ser implantada a educação infantil àquelas que não queiram esse nível de ensino. Assegura-se, dessa forma, que a educação infantil não seja implantada precipitadamente nas comunidades indígenas, sem considerar sua cultura e realidade.

2 Nas comunidades interessadas na implantação da “educação infantil”, os sistemas de ensino devem garantir a oferta dessa modalidade, resguardando a autonomia das comunidades na definição e planejamento das diretrizes curriculares pedagógicas e linguísticas.

3 Será garantida aos professores indígenas formação específica para atuar na educação infantil, preferencialmente com o domínio da língua materna para atender as crianças, que devem também estudar nessa língua até a idade determinada por cada povo ou comunidade.

B) Educação especial

1 O MEC deve promover um amplo debate sobre educação especial como mecanismo para estabelecer políticas específicas desta temática na formação de professores para que estes tenham condições de identificar e atender os casos de pessoas com necessidades especiais, de acordo com a realidade socio-cultural de cada povo. A partir dos resultados deste

debate, que o MEC crie programa sobre este assunto, que trate da contratação e formação de professores indígenas, produção de materiais didáticos e equipamentos necessários ao atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais de acordo com as especificidades de cada povo.

C) Ensino médio regular e integrado

1 Que seja garantida pelos órgãos responsáveis a implantação e regulamentação de diretrizes para o ensino médio (regular e/ou profissionalizante ou Proeja), a serem debatidas por cada povo dentro das suas aldeias, para que dessa forma possam apontar seus anseios e necessidades, orientando as instituições envolvidas com a oferta dessa modalidade de ensino (MEC, Ifets, Seducs, Funai, universidades, ONGs) a ser ofertada preferencialmente nas terras indígenas, construindo uma proposta que articule conhecimentos e práticas indígenas com as ciências e tecnologias não indígenas e que possam contribuir para os projetos societários e socioambientais dos povos.

D) Educação de jovens e adultos

1 Garantir que a implantação de educação de jovens e adultos (EJA) nas escolas indígenas seja feita quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o ensino fundamental.

E) Educação superior

1 O MEC e CNE devem iniciar processo de elaboração das diretrizes para educação superior indígena, contando com ampla participação dos povos e associações indígenas, assegurando, na educação superior, o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas.

2 Que as instituições públicas de ensino superior sejam estimuladas e financiadas pelo MEC para implan-

tar, além das licenciaturas, cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento.

3 Que a criação de cursos aconteça a partir de diagnóstico feito nas comunidades indígenas, garantindo a participação das mesmas, inclusive na definição de critérios para os processos seletivos diferenciados, de modo a atender às suas demandas, estimulando a ampliação de meios de ingresso e permanência de alunos indígenas em seus cursos por meio de programas de apoio pedagógico e bolsas de estudo com valores condizentes com a realidade das cidades, visando à conclusão dos mesmos.

4 Que sejam garantidos espaços físicos e políticos nas instituições públicas para criação e manutenção dos cursos.

5 Que esses cursos possam ser oferecidos também dentro dos territórios indígenas.

6 Criação, pelas universidades, de programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos com socialização dos resultados das pesquisas para as comunidades.

7 O MEC deve incentivar a criação, pelas agências financiadoras (Capes e CNPq), de programas de financiamento de bolsas de pesquisa, extensão e monitoria para estudantes indígenas e sobre a temática indígena junto aos programas de graduação e pós-graduação das universidades.

8 Que o MEC e demais órgãos de governo priorizem recursos financeiros para formação inicial e continuada de qualidade dos professores indígenas de todos os níveis e modalidades. E que os cursos organizados capacitem para prática pedagógica específica e diferenciada, habilitando para ensinar com qualidade tanto os conteúdos indígenas como os não indígenas

que sejam da necessidade das comunidades indígenas, valorizando a língua materna, o bilinguismo e/ou multilinguismo e as tradições culturais de seus povos.

9 Que o MEC, em colaboração com a Funai e outros parceiros e com ampla participação dos povos indígenas, avalie e analise de forma específica os cursos de formação de professores indígenas de nível médio e superior e seu impacto na aprendizagem dos estudantes e na vida da comunidade.

10 Que seja aperfeiçoado o Prolind para se transformar em uma política permanente do MEC para financiamento do ensino superior para professores indígenas.

Disposições Gerais

1 A Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena será realizada a cada quatro anos.

2 Criação de plano de cargos e salários que respeite a diversidade dos povos indígenas e que seja elaborado com a participação efetiva dos professores indígenas e suas organizações, assegurando todos os direitos trabalhistas em cada termo de contrato, reconhecendo que os professores indígenas têm direito a um regime de trabalho diferenciado.

3 Os estados e municípios devem garantir concurso público específico e diferenciado, por povo indígena, para os cargos de profissionais de educação indígena (pedagógicos e administrativos), respeitando as escolhas e realidade de cada povo.

4 Garantir assento para representantes indígenas (titular e suplente) nos Conselhos de Fiscalização e Acompanhamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e Conselho de Alimentação Escolar (CAE) nos estados e municípios para acompanhamento da aplicação dos recursos específicos da educação escolar indígena.

5 O Ministério da Educação (MEC) deve criar um sistema de informação para divulgar, em linguagem acessível, dados sobre as verbas públicas destinadas à educação escolar indígena, legislação e normas administrativas em vigor, planos, programas, projetos e ações da educação escolar indígena, facilitando a participação e o controle comunitário de povos e comunidades indígenas.

6 Os sistemas de ensino deverão estimular parcerias das escolas indígenas com os órgãos públicos, notadamente com instituições de ensino superior, para o desenvolvimento de projetos e ações na área de saúde, de patrimônio e de segurança alimentar que

levem em conta e valorizem os conhecimentos indígenas disponíveis para atendimento dos interesses das comunidades indígenas.

7 Criação, no âmbito do Inep, de um sistema de informações sobre a educação escolar indígena, através de diagnóstico participativo, que contemple as especificidades da infraestrutura e da organização pedagógica das diferentes escolas, a ser consolidado por meio do censo escolar específico para as escolas indígenas.

8 Que o MEC garanta o financiamento para melhorar a estrutura física das escolas indígenas, consultando as comunidades sobre as construções das escolas, adequando as instalações e recursos às necessidades específicas dos diferentes projetos pedagógicos e promovendo a participação de profissionais e associações indígenas na concepção e execução dos projetos de construção.

9 A partir da gestão por territórios e, antes da sua implantação, por meio do regime de colaboração entre municípios, estados e Federação, garantir efetivamente os recursos e sua execução quanto ao transporte para as escolas indígenas e cursos de formação de professores indígenas, de acordo com a necessidade das diferentes regiões, incluindo transporte de merenda e material escolar.

Disposições Transitórias

Enquanto não for implementado o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, recomenda-se:

1 Criação, nas estruturas das Secretarias de Educação, onde ainda não existem, de unidades administrativas para tratar especificamente da educação escolar indígena, para planejar, gerenciar e executar as políticas de educação, em conformidade com a legislação vigente.

2 Ampliação do número de membros indígenas na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), bem como garantia de recursos financeiros para assegurar articulações e intercâmbios dos representantes indígenas.

3 Reforçar a estrutura de funcionamento (infraestrutura, pessoal e recursos) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), assim como da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (Cgeei), para garantir a implementação das ações previstas nesses documentos.

4 Realizar a revisão do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com a participação direta de lideranças, professores, mulheres, gestores indígenas, agentes de saúde, agentes agroflorestais, agentes de manejo, alunos, contemplando todos os povos e regiões brasileiras.

5 Garantir uma vaga no Conselho Nacional de Educação (CNE) e nos Conselhos Estaduais de Educação para a representação indígena.

6 Aceleração, nos sistemas de ensino, dos processos de criação, credenciamento e autorização de funcionamento da categoria escola indígena, respeitando as especificidades de cada povo, de modo a garantir o acesso a projetos e programas que visem à melhoria

da qualidade de ensino, independentemente do número de alunos e/ou de a terra estar ou não demarcada.

7 Que o MEC crie formas diferenciadas para avaliação institucional das escolas indígenas e reconhecimento dos cursos de licenciatura indígena.

8 Realizar divulgação, por meio de órgãos governamentais, do programa Pnaei/FNDE com a intenção de ampliar o fornecimento de merenda escolar pelas próprias comunidades indígenas e de flexibilizar a gestão dos recursos.

9 Que o MEC e demais órgãos de governo, quando for o caso de adaptar programas universais para sua extensão aos povos indígenas, realizem consulta prévia às organizações indígenas, considerando que a decisão de atuação dos programas deve respeitar as especificidades afirmadas por cada comunidade.

Equipe de sistematização:

Adir Casaro Nascimento
Andre Ramos
Francisca Novantino Pinto de Angelo
Gersem Santos Luciano Baniwa
Luiz Otavio
Odair Giralдин
Pierangela Nascimento Cunha
Thiago Almeida Garcia
Vera Olinda Sena

Comissão Organizadora da I Coneei:

Armenio Bello Schmidt
Gersem Santos Luciano Baniwa
Paulo Egon Hierderkehr
Jose Armindo Rodrigues
Maria das Dores Pankararu

Maria Helena Sousa da Silva Fialho
Neide Martins Siqueira
Saguas Moraes Souza
Gedeao Timoteo Amorim
Ligia Maria Baruki
Luzia Eliete Flores Louveira da Cunha
Pierlangela Nascimento Cunha
Joaquim Paulo de Lima Kaxinawa
Rosangela Van Kam Inacio
Lucas Rurio Xavante
Francisco Souza Santos
Telmo Ribeiro Paulino
Ricardo Weibe Nascimento
Edilene Bezerra Pajeu
Francisca Novantino Pinto de Angelo
Anastacio Peralta
Maria Eliza Martins Ladeira
Vera Olinda Sena
UCDB
Funai
CNPI
MEC
UFRR
UFT
Cneei
RCA
Secad/MEC
SEx/MEC
CNE
Funai
Consed
Undime

Lista dos Povos Indígenas que Participaram da I Coneei

- 1 Arapaso
- 2 Acona
- 3 Aikana
- 4 Akratikateje
- 5 Amanaye
- 6 Amondawa
- 7 Anace
- 8 Anambe
- 9 Apaniekra
- 10 Apiaka
- 11 Apinaje
- 12 Apolima-Arara
- 13 Apurina
- 14 Arana
- 15 Arara
- 16 Arikapu
- 17 Arua
- 18 Ashaninka
- 19 Assurini
- 20 Atikum
- 21 Aweti
- 22 Baniwa
- 23 Barasana
- 24 Bare
- 25 Bororo
- 26 Cabixi
- 27 Campe
- 28 Caninde
- 29 Canoe
- 30 Cassupa
- 31 Caxixo
- 32 Charrua
- 33 Chiquitano
- 34 Cinta Larga
- 35 Cujubim
- 36 Daw
- 37 Deni
- 38 Desano
- 39 Enawene Nawe
- 40 Fulni-o
- 41 Gaviao
- 42 Geripanko
- 43 Guajajara
- 44 Guarani
- 45 Guarani Kaiowa
- 46 Guarani Mbya
- 47 Guarani Nhandeva
- 48 Guato
- 49 Hixkaryana
- 50 Huni Kuin
- 51 Hupd'ah
- 52 Ikpeng
- 53 Ingariko
- 54 Jaboti
- 55 Jamamadi
- 56 Jaminawa
- 57 Jarawara
- 58 Javae
- 59 Jenipapo
- 60 Juahuy
- 61 Kaapor
- 62 Kadiweu
- 63 Kaimbe
- 64 Kaingang
- 65 Kaixana
- 66 Kalabaca
- 67 Kalanko
- 68 Kamaiura
- 69 Kambeba
- 70 Kambiwa
- 71 Kanamari
- 72 Kanela
- 73 Kaninde
- 74 Kantarure
- 75 Kao Oro Waje
- 76 Kapinawa
- 77 Karaja
- 78 Karapana

- 79 Karapoto
- 80 Karipuna
- 81 Kariri
- 82 Kariri-Xoko
- 83 Karitiana
- 84 Karuazu
- 85 Katokin
- 86 Katukina
- 87 Kawaiwete
- 88 Kaxarari
- 89 Kayabi
- 90 Kinikinawa
- 91 Kiriri
- 92 Kĩsedje
- 93 Koiupanka
- 94 Kokama
- 95 Koripako
- 96 Kraho
- 97 Kraho-Kanela
- 98 Krenak
- 99 Krenje
- 100 Krikati
- 101 Kubeo
- 102 Kuikuro
- 103 Kulina
- 104 Kuntanawa
- 105 Kura-Bakairi
- 106 Kwaza
- 107 Latunde
- 108 Macurap
- 109 Macuxi
- 110 Maku
- 111 Makuna
- 112 Manchineri
- 113 Manoki
- 114 Marubo
- 115 Massaka
- 116 Matipu
- 117 Matis
- 118 Maxakali
- 119 Mayoruna
- 120 Mebengokre
- 121 Mehinako
- 122 Miqueleno
- 123 Miranha
- 124 Murity-Tapuya
- 125 Mukurim
- 126 Munduruku
- 127 Mura
- 128 Myky
- 129 Nafukua
- 130 Nambiquara
- 131 Nawa
- 132 Nukini
- 133 Ofaye
- 134 Oro At
- 135 Oro Eo
- 136 Oro Mon
- 137 Oro nao
- 138 Oro Waram
- 139 Oro Waram Xijein
- 140 Oro Win
- 141 Panara
- 142 Pankaiwka
- 143 Pankara
- 144 Pankarare
- 145 Pankararu
- 146 Pankaru
- 147 Paresi
- 148 Parintintin
- 149 Patamona
- 150 Pataxo
- 151 Pataxo-Ha-Ha-Hae
- 152 Paumari
- 153 Pipipa
- 154 Piratapuia
- 155 Pitaguary
- 156 Potiguara
- 157 Purubora
- 158 Puyanawa
- 159 Ramkokamekra
- 160 Rikbaktsa

- 161 Sabane
- 162 Sapara
- 163 Satere-Mawe
- 164 Shanenawa
- 165 Shawadawa
- 166 Surui
- 167 Tapayuna
- 168 Tapeba
- 169 Tapirape
- 170 Tapuia
- 171 Tariano
- 172 Taurepang
- 173 Tenharim
- 174 Terena
- 175 Tikuna
- 176 Tingui-Boto
- 177 Tora
- 178 Tremembe
- 179 Truka
- 180 Trumai
- 181 Tukano
- 182 Tumbalala
- 183 Tupari
- 184 Tupinamba
- 185 Tupiniquim
- 186 Tuxa
- 187 Tuyuka
- 188 Umutina
- 189 Uru Eu Wau Wau
- 190 Wai-Wai
- 191 Wajuru
- 192 Wanano
- 193 Wapixana
- 194 Wassu-Cocal
- 195 Waura
- 196 Werekena
- 197 Witoto
- 198 Xacriaba
- 199 Xavante
- 200 Xerente
- 201 Xeta
- 202 Xokleng
- 203 Xukuru
- 204 Xukuru-Kariri
- 205 Yanomami
- 206 Yawanawa
- 207 Ye' kuana
- 208 Yudja
- 209 Yuhup
- 210 Zoro

Lista das Instituições Indígenas que Participaram das Etapas Regionais e Nacional da I Coneei

- 1 Acibra – Associação Comunitária Indígena de Bracuí
- 2 AIK – Associação Indígena Kisedje
- 3 Aikax – Associação Indígena Kuikuro do Alto Xingu
- 4 Aimci – Associação Indígena Moygu, Comunidade Ikpeng
- 5 Aipa – Associação Indígena do Povo Aweti
- 6 Akariu – Associação dos Artesãos da Reserva Indígena de Pyhau
- 7 Amaaiac – Associação do Movimento de Agentes Ambientais Indígenas do Estado do Acre
- 8 Amice – Associação das Mulheres Indígenas do Ceará
- 9 Amit – Associação das Mulheres Tremembé
- 10 Apiarn – Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
- 11 Apoinme – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
- 12 Arpinsul – Articulação dos Povos Indígenas do Sul
- 13 Atix – Associação Terra Indígena Xingu
- 14 CIR – Conselho Indígena de Roraima
- 15 Coapima – Coordenação e Articulação dos Povos Indígenas do Maranhão
- 16 Coiab – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- 17 Copiam – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
- 18 Copiarn – Comissão dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
- 19 Copice – Coordenação das Organizações dos Povos Indígenas do Ceará
- 20 Copipe – Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco
- 21 Foirn – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
- 22 INDIA – Integrador Nacional dos Descendentes Indígenas Americanos
- 23 Inka – Instituto Kaingang
- 24 Mopic – Mobilização dos Povos Indígenas do Cer-

rado

- 25 OIT – Organização Indígena do Tocantins
- 26 Omir – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
- 27 Opiac – Organização dos Professores Indígenas do Acre
- 28 Opir – Organização dos Professores Indígenas de Roraima
- 29 Opire – Organização dos Povos Indígenas da Região do Rio Envira
- 30 Opirj – Organização dos Povos Indígenas do Rio Juruá
- 31 Opiron – Organização dos Professores Indígenas de Rondônia
- 32 Opitar – Organização dos Povos Indígenas de Tarauacá
- 33 Oprimt – Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso
- 34 Oprince – Organização dos Professores Indígenas do Ceará

Lista das Instituições Indigenistas e do Estado Brasileiro que Participaram das Etapas Regionais e Nacional da I Coneei

- 1 Adelco – Associação para Desenvolvimento Local Coproduzido
- 2 Anai – Associação Nacional de Ação Indigenista
- 3 CAA – Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
- 4 CCLF – Centro de Cultura Luiz Freire
- 5 CDPDH – Comissão dos Direitos Humanos da Arquidiocese do Ceará
- 6 Cedefes/MG – Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
- 7 CEE – Conselho Estadual de Educação/AM
- 8 Ceei – Conselho de Educação Escolar Indígena/MT
- 9 Ceforr – Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
- 10 Cgeei – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/MEC
- 11 Cimi – Conselho Indigenista Missionário
- 12 CNPI – Comissão Nacional de Política Indigenista
- 13 Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- 14 24 Secretarias Estaduais de Educação
- 15 Comin – Conselho de Missões entre Índios
- 16 CPI/Acre – Comissão Pró-Índio do Acre
- 17 Criad – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
- 18 CTI – Centro de Trabalho Indigenista
- 19 Dsei – Distrito Sanitário Especial Indígena Rio Negro/AM
- 20 Emater – Associação de Assistência Técnica e Extensão Rural
- 21 FARO – Faculdade de Ciências Humanas e Letras de Rondônia
- 22 FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
- 23 Fepi – Fundação Estadual dos Povos Indígenas
- 24 Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz

- 25 Formad – Fórum Mato-Grossense de Meio Ambiente e Desenvolvimento
- 26 Funai – Fundação Nacional do Índio
- 27 Funasa – Fundação Nacional de Saúde
- 28 IEF – Instituto Estadual de Florestas
- 29 Ifet – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- 30 IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
- 31 UFT – Universidade Federal do Tocantins
- 32 Ipol – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
- 33 ISA – Instituto Socioambiental
- 34 MEC – Ministério da Educação
- 35 Mpeg – Museu Paraense Emílio Goeldi
- 36 MPF – Ministério Público Federal
- 37 Opan – Operação Amazônia Nativa
- 38 Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- 39 SEDES – Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza
- 40 Segov – Secretaria de Estado de Governo do Pará
- 41 91 Secretarias Municipais de Educação
- 42 Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- 43 Seti/Paraná – Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia
- 44 SJCDH – Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos
- 45 UCG – Universidade Católica de Goiás
- 46 UEA – Universidade do Estado do Amazonas
- 47 Ueal – Universidade Estadual de Alagoas
- 48 Uece – Universidade Estadual do Ceará
- 49 UEL – Universidade Estadual de Londrina
- 50 UEM – Universidade Estadual de Maringá
- 51 UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- 52 UEPA – Universidade do Estado do Pará
- 53 UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- 54 Uerj – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- 55 UERR – Universidade Estadual de Roraima
- 56 Ufac – Universidade Federal do Acre
- 57 Ufam – Universidade Federal do Amazonas

- 58 UFBA – Universidade Federal da Bahia
- 59 UFC – Universidade Federal do Ceará
- 60 Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
- 61 UFF – Universidade Federal Fluminense
- 62 UFG – Universidade Federal de Goiás
- 63 UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
- 64 UFMA – Universidade Federal do Maranhão
- 65 UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- 66 UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- 67 UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
- 68 UFPA – Universidade Federal do Pará
- 69 UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- 70 UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- 71 UFPR – Universidade Federal do Paraná
- 72 UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- 73 UFRR – Universidade Federal de Roraima
- 74 UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- 75 UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
- 76 UFSE – Universidade Federal de Sergipe
- 77 UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
- 78 UFVJM – Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
- 79 UnB – Universidade de Brasília
- 80 Undime – União dos Dirigentes Municipais de Educação
- 81 Uneb – Universidade do Estado da Bahia
- 82 Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso
- 83 Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste
- 84 Unifap – Universidade Federal do Amapá
- 85 Unifesp – Universidade Federal de São Paulo
- 86 Unigran – Centro Universitário da Grande Dourados
- 87 Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros
- 88 Univirr – Universidade Virtual de Roraima
- 89 Unochapecó – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
- 90 UPE – Universidade Estadual de Pernambuco
- 91 USP – Universidade de São Paulo

II – Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010

Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso de atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, 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 em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I – a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II – a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III – a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV – a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V – o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI – a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII – a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

I – formular política nacional de educação básica em tempo integral;

II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Art. 4º O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

§ 1º No âmbito federal, o Programa Mais Educação será executado e gerido pelo Ministério da Educação, que editará as suas diretrizes gerais.

§ 2º Para consecução dos objetivos do Programa Mais Educação, poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal para o estabelecimento de ações conjuntas, definindo-se as atribuições e os compromissos de cada partícipe em ato próprio.

§ 3º No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

Art. 5º O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto

nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

Art. 6º Correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação as despesas para a execução dos encargos no Programa Mais Educação.

Parágrafo único. Na hipótese do § 2º do art. 4º, as despesas do Programa Mais Educação correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.

Art. 7º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

III - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Apresentação

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Assim, como todas as ações na área de direitos humanos, o PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas.

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã.

Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de pro-mover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Assim, a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias.

Além disso, é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos(as) educadores(as) da educação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos.

Cabe destacar a importante participação da sociedade civil organizada, co-autora e parceira na realização dos objetivos do PNEDH. De fato, a efetivação dos compromissos nele contidos somente será possível com ampla união de esforços em prol da realização dessa política, a qual deve se configurar como política de Estado.

O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Fruto de

um trabalho concentrado do CNEDH, a primeira versão do PNEDH foi lançada pelo MEC e a SEDH em dezembro daquele ano, para orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos¹.

Ao longo do ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. Mais de 5.000 pessoas, de 26 unidades federadas, participaram desse processo de consulta que, além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área.

Em 2006, foi concluído um trabalho que precedeu este documento, sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO. A referida equipe teve as atribuições de sistematizar as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos; apresentar ao CNEDH as propostas consolidadas; coordenar os debates sobre as mesmas, em seminário organizado no Rio de Janeiro, e formular uma versão preliminar do PNEDH, apresentada ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Coube ao Comitê Nacional, a análise e a revisão da versão que foi distribuída para os participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro em Brasília. A partir daí, o documento foi submetido à consulta pública via

internet e posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva.

Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa.

O país chega, assim, a um novo patamar que se traduz no compromisso oficial com a continuidade da implementação do PNEDH nos próximos anos, como política pública capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada pelo governo em conjunto com a sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.

A estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Brasília, 10 de dezembro de 2006

Paulo Vannuchi
Secretaria Especial dos
Direitos Humanos

Fernando Haddad
Ministro da Educação

Márcio Thomaz Bastos
Ministro da Justiça

Lista de siglas

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
 ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CDDPH – Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana
 CDHM/CD – Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados
 CDH – Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa – Senado Federal
 CFDD – Conselho Federal Gestor do Fundo de Defesa dos Direitos Difusos C
 ONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
 CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
 CODEFAT – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
 CONATRAE – Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo
 CONASP – Conselho Nacional de Segurança Pública
 CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
 CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
 CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
 CNE – Conselho Nacional de Educação
 CNDC – Conselho Nacional de Combate à Discriminação
 CNDI – Conselho Nacional dos Direitos do Idoso
 CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
 CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
 CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
 DATASUS – Departamento de Informação e Informática do Sistema Único de Saúde
 DEAM – Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher
 DDAI – Diretoria de Desenvolvimento e Articulação Institucional/SECAD
 DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
 DPGU – Defensoria Pública Geral da União
 ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
 ENAP – Escola Nacional de Administração Pública
 ESAF – Escola de Administração Fazendária
 FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
 FORPROEX – Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
 FOREXT – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias
 FUNADESP – Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Brasileiras
 FORPROP – Fórum de Pós-Graduação e Pesquisa
 FORGRAD – Fórum Nacional de Graduação
 FNDC – Fórum Nacional pela Democratização dos Meios de Comunicação
 FUNAI – Fundação Nacional do Índio
 GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
 GLTTB – Gays, Lésbicas, Transgêneros, Transexuais e Bissexuais
 IES – Instituições de Ensino Superior
 IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
 INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias
 LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
 LOA – Lei Orçamentária Anual
 MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
 MCid – Ministério das Cidades
 MD – Ministério da Defesa

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC – Ministério da Educação
MF – Ministério da Fazenda
MJ – Ministério da Justiça
MMA – Ministério do Meio Ambiente
MME – Ministério de Minas e Energia
MinC – Ministério da Cultura
MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MPS – Ministério da Previdência Social
MPU – Ministério Público da União
MRE – Ministério de Relações Exteriores
MS – Ministério da Saúde
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
ME – Ministério do Esporte
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONG – Organização não-governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAS – Organização Panamericana da Saúde
PAIR – Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR – Presidência da República
SEB – Secretaria de Educação Básica / MEC
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / MEC
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica / MEC
SEESP – Secretaria de Educação Especial / MEC
SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SPDDH – Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos / SEDH
SPDCA – Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente / SEDH
SGPDH – Subsecretaria de Gestão da Política de Direitos Humanos / SEDH
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SENASP – Secretaria Nacional de Segurança Pública / MJ
SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária / MTE
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SINE – Sistema Nacional de Emprego
SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência
SPPE – Secretaria de Políticas Públicas de Emprego / MTE
SUSP – Sistema Único de Segurança Pública
SNC – Sistema Nacional de Cultura
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários². Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos.

Em contraposição, o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos.

O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz³.

Paradoxalmente, abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos. Esse processo inclui os Estados Nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas.

Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos(ãs) comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos.

Enquanto esse contexto é marcado pelo colapso das experiências do socialismo real, pelo fim da Guerra Fria e pela ofensiva do processo da retórica da globalização, os direitos humanos e a educação em direitos humanos consagraram-se como tema global, reforçado a partir da Conferência Mundial de Viena⁴. Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais

urgente e necessário que educar em direitos humanos, tafera indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.

Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais.

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada.

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia⁵. Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais)⁶. O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional.

Novos mecanismos surgiram no cenário nacional como resultante da mobilização da sociedade civil,

impulsionando agendas, programas e projetos que buscam materializar a defesa e a promoção dos direitos humanos, conformando, desse modo, um sistema nacional de direitos humanos⁷. As instituições de Estado têm incorporado esse avanço ao criar e fortalecer órgãos específicos em todos os poderes⁸.

O Estado brasileiro consolidou espaços de participação da sociedade civil organizada na formulação de propostas e diretrizes de políticas públicas, por meio de inúmeras conferências temáticas. Um aspecto relevante foi a institucionalização de mecanismos de controle social da política pública, pela implementação de diversos conselhos e outras instâncias.

Entretanto, apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras.

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado.

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs).

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁹.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação¹⁰. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o en-

tendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz.

Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.

A elaboração e implementação de planos e programas nacionais e a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos se constituem, portanto, em uma ação global e estratégica do governo brasileiro para efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos 1995-2004. Da mesma forma, no âmbito regional do MERCOSUL, Países Associados e Chancelarias, foi criado um Grupo de Trabalho para implementar ações de direitos humanos na esfera da educação e da cultura¹¹. Os Planos Nacionais e os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos são dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública.

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;

d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros.

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental¹² e da justiça social.

Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos ¹³, a educação contribui também para:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos;

b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de

gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;

c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos(as) agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz.

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais.

Objetivos gerais

São objetivos gerais do PNEHDH:

a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;

b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;

c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;

d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;

e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;

f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);

g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;

h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;

i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;

j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;

k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;

l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;

m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

Linhas gerais de ação

Desenvolvimento normativo e institucional

a) Consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à educação em direitos humanos;

b) propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos;

c) apresentar aos órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação proposta de reconhecimento dos direitos humanos como área de conhecimento interdisciplinar, tendo, entre outras, a educação em direitos humanos como sub-área;

d) propor a criação de unidades específicas e programas interinstitucionais para coordenar e desenvolver ações de educação em direitos humanos nos diversos órgãos da administração pública;

e) institucionalizar a categoria educação em direitos humanos no Prêmio Direitos Humanos do governo federal;

f) sugerir a inclusão da temática dos direitos humanos nos concursos para todos os cargos públicos em âmbito federal, distrital, estadual e municipal.

g) incluir a temática da educação em direitos humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e das demais políticas públicas;

h) fortalecer o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos;

i) propor e/ou apoiar a criação e a estruturação dos Comitês Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Educação em Direitos Humanos.

Produção de informação e conhecimento

a) Promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências¹⁴;

b) publicizar os mecanismos de proteção nacionais e internacionais;

c) estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos;

d) incentivar a sistematização e divulgação de práticas de educação em direitos humanos.

Realização de parcerias e intercâmbios internacionais

a) Incentivar a realização de eventos e debates sobre educação em direitos humanos;

b) apoiar e fortalecer ações internacionais de cooperação em educação em direitos humanos;

c) promover e fortalecer a cooperação e o intercâmbio internacional de experiências sobre a elaboração, implementação e implantação de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, especialmente em âmbito regional;

d) apoiar e fortalecer o Grupo de Trabalho em Educação e Cultura em Direitos Humanos criado pela V Reunião de Altas Autoridades Competentes em Direitos Humanos e Chancelarias do MERCOSUL;

e) promover o intercâmbio entre redes nacionais e internacionais de direitos humanos e educação, a exemplo do Fórum Internacional de Educação em Direitos Humanos, do Fórum Educacional do MERCOSUL, da Rede Latino-Americana de Educação em Direitos Humanos, dos Comitês Nacional e Estaduais de Educação em Direitos Humanos, entre outras.

Produção e divulgação de materiais

a) Fomentar a produção de publicações sobre educação em direitos humanos, subsidiando as áreas do PNEDH;

b) promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência;

c) incluir a educação em direitos humanos no Programa Nacional do Livro Didático e outros programas de livro e leitura;

d) disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia.

Formação e capacitação de profissionais

a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;

b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;

c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;

d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;

e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados.

Gestão de programas e projetos

a) Sugerir a criação de programas e projetos de educação em direitos humanos em parceria com diferentes órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, de modo a fortalecer o processo de implementação dos eixos temáticos do PNEDH;

b) prever a inclusão, no orçamento da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de dotação orçamentária e financeira específica para a implementação das ações de educação em direitos humanos previstas no PNEDH;

c) captar recursos financeiros junto ao setor privado e agências de fomento, com vistas à implementação do PNEDH.

Avaliação e monitoramento

a) Definir estratégias e mecanismos de avaliação e monitoramento da execução física e financeira dos programas, projetos e ações do PNEDH;

b) acompanhar, monitorar e avaliar os programas, projetos e ações de educação em direitos humanos, incluindo a execução orçamentária dos mesmos;

c) elaborar anualmente o relatório de implementação do PNEDH.

I. Educação Básica

Concepção e princípios

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local.

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade.

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.

Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar.

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados.

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;

b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;

c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, demo crático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto políticopedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

Ações programáticas

1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica;
2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino;
3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos;
4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos;

5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino;

6. construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos;

7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;

8. promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores (as) e leigos(as);

9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;

10. apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar;

11. favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano;

12. apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam

para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos;

13. incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência;

14. apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade;

15. favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas;

16. dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos;

17. incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade;

18. estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola;

19. apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias; promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema

penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional;

21. dar apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica;

22. fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas;

23. propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos;

24. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania;

25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos;

26. apoiar ações de educação em direitos humanos relacionadas ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal;

27. promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais, a UNDIME e o CONSED sobre experiências de educação em direitos humanos na educação básica.

II. Educação Superior

Concepção e princípios

A Constituição Federal de 1988 definiu a autonomia universitária (didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial) como marco fundamental pautado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe, como finalidade para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade.

A partir desses marcos legais, as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica.

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural.

Tal dimensão torna-se ainda mais necessária se considerarmos o atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos. As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade.

As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras.

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.

Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos¹⁵. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos.

A contribuição da educação superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração dos seguintes princípios:

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, com prometida com a democracia e a cidadania;
- b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;
- d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;
- e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos hu-

manos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;

f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;

g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;

h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.

Ações programáticas

1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES;

2. divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES;

3. fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos;

4. solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos;

5. promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo.

6. incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES;

7. estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;

8. contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;

9. apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES;

10. promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;

11. fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura;

12. propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES;

13. apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH;

14. estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação su-

perior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa;

15. sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema;

16. implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local;

17. fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES;

18. desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais;

19. estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências;

20. inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária;

21. propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES.

III. Educação Não-Formal

Concepção e princípios

A humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado. Esse processo ocorre em todas as dimensões da vida, pois a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior, mas nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não-governamentais e em todas as áreas da convivência humana.

A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.

Os espaços das atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não-governamentais até as do setor da educação e da cultura. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central.

Nesse sentido, movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação nãoformal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea. Muitas práticas educativas não-formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e à formulação de propostas para as políticas públicas.

A sensibilização e conscientização das pessoas contribuem para que os conflitos interpessoais e cotidianos não se agravem. Além disso, elevase a capacidade de as pessoas identificarem as violações dos direitos e exigirem sua apuração e reparação.

As experiências educativas não-formais estão sendo aperfeiçoadas conforme o contexto histórico e a realidade em que estão inseridas. Resultados mais recentes têm sido as alternativas para o avanço da democracia, a ampliação da participação política e popular e o processo de qualificação dos grupos sociais e comunidades para intervir na definição de políticas democráticas e cidadãs. O empoderamento dos grupos sociais exige conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos.

Cabe assinalar um conjunto de princípios que devem orientar as linhas de ação nessa área temática. A educação não-formal, nessa perspectiva, deve ser vista como:

a) mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;

b) instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;

c) processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;

d) promoção do conhecimento sobre direitos humanos;

e) instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;

f) diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais;

g) articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares.

Ações programáticas

1. Identificar e avaliar as iniciativas de educação não-formal em direitos humanos, de forma a promover sua divulgação e socialização;

2. investir na promoção de programas e iniciativas de formação e capacitação permanente da população sobre a compreensão dos direitos humanos e suas formas de proteção e efetivação;

3. estimular o desenvolvimento de programas de formação e capacitação continuada da sociedade civil, para qualificar sua intervenção de monitoramento e controle social junto aos órgãos colegiados de promoção, defesa e garantia dos direitos humanos em todos os poderes e esferas administrativas;

4. apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos nos processos de alfabetização;

ção, educação de jovens e adultos, educação popular, orientação de acesso à justiça, atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros;

5. promover cursos de educação em direitos humanos para qualificar servidores (as), gestores (as) públicos (as) e defensores (as) de direitos humanos;

6. estabelecer intercâmbio e troca de experiências entre agentes governamentais e da sociedade civil organizada vinculados a programas e projetos de educação não-formal, para avaliação de resultados, análise de metodologias e definição de parcerias na área de educação em direitos humanos;

7. apoiar técnica e financeiramente atividades nacionais e internacionais de intercâmbio entre as organizações da sociedade civil e do poder público, que envolvam a elaboração e execução de projetos e pesquisas de educação em direitos humanos;

8. incluir a temática da educação em direitos humanos nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular, entre outros;

9. incentivar a promoção de ações de educação em direitos humanos voltadas para comunidades urbanas e rurais, tais como quilombolas, indígenas e ciganos, acampados e assentados, migrantes, refugiados, estrangeiros em situação irregular e coletividades atingidas pela construção de barragens, entre outras;

10. incorporar a temática da educação em direitos humanos nos programas de inclusão digital e de educação a distância;

11. fomentar o tratamento dos temas de educação em direitos humanos nas produções artísticas, publicitárias e culturais: artes plásticas e cênicas, música,

multimídia, vídeo, cinema, literatura, escultura e outros meios artísticos, além dos meios de comunicação de massa, com temas locais, regionais e nacionais;

12. apoiar técnica e financeiramente programas e projetos da sociedade civil voltados para a educação em direitos humanos;

estimular projetos de educação em direitos humanos para agentes de esporte, lazer e cultura, incluindo projetos de capacitação à distância;

13. propor a incorporação da temática da educação em direitos humanos nos programas e projetos de esporte, lazer e cultura como instrumentos de inclusão social, especialmente os esportes vinculados à identidade cultural brasileira e incorporados aos princípios e fins da educação nacional.

IV. Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança

Concepção e princípios

Os direitos humanos são condições indispensáveis para a implementação da justiça e da segurança pública em uma sociedade democrática.

A construção de políticas públicas nas áreas de justiça, segurança e administração penitenciária sob a ótica dos direitos humanos exige uma abordagem integradora, intersetorial e transversal com todas as demais políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida e de promoção da igualdade, na perspectiva do fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

Para a consolidação desse modelo de Estado é fundamental a existência e o funcionamento de sistemas de justiça e segurança que promovam os direitos humanos e ampliem os espaços da cidadania. No direito constitucional, a segurança pública, enquanto direito de todos os cidadãos brasileiros, somente será efetivamente assegurada com a proteção e a promoção dos direitos humanos. A persistente e alarmante violência institucional, a exemplo da tortura e do abuso de autoridade, corroem a integralidade do sistema de justiça e segurança pública¹⁶.

A democratização dos processos de planejamento, fiscalização e controle social das políticas públicas de segurança e justiça exige a participação protagonista dos(as) cidadãos(ãs).

No que se refere à função específica da segurança, a Constituição de 1988 afirma que a segurança pública como “dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio” (Art. 144). Define como princípios para o exercício do direito à justiça, o respeito da lei acima das vontades individuais, o respeito à dignidade contra todas as formas de tratamento desumano e degradante, a liberdade de culto, a inviolabilidade da intimidade das pessoas, o asilo, o sigilo da correspondência e comunicações, a liberdade de reunião e associação e o acesso à justiça (Art. 5).

Para que a democracia seja efetivada, é necessário assegurar a proteção do Estado ao direito à vida e à dignidade, sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras, garantindo tratamento igual para todos(as). É o que se espera, portanto, da atuação de um sistema integrado de justiça e segurança em uma democracia.

A aplicação da lei é critério para a efetivação do direito à justiça e à segurança. O processo de elaboração e aplicação da lei exige coerência com os princípios da igualdade, da dignidade, do respeito à diversidade, da solidariedade e da afirmação da democracia.

A capacitação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança é, portanto, estratégica para a consolidação da democracia. Esses sistemas, orientados pela perspectiva da promoção e defesa dos direitos humanos, requerem qualificações diferenciadas, considerando as especificidades das categorias profissionais envolvidas. Ademais, devem ter por base uma legislação processual moderna, ágil e cidadã.

Assim como a segurança e a justiça, a administração penitenciária deve estar fundada nos mecanismos de

proteção internacional e nacional de direitos humanos.

No tocante às práticas das instituições dos sistemas de justiça e segurança, a realidade demonstra o quanto é necessário avançar para que seus(suas) profissionais atuem como promotores(as) e defensores(as) dos direitos humanos e da cidadania. Não é admissível, no contexto democrático, tratar dos sistemas de justiça e segurança sem que os mesmos estejam integrados com os valores e princípios dos direitos humanos. A formulação de políticas públicas de segurança e de administração da justiça, em uma sociedade democrática, requer a formação de agentes policiais, guardas municipais, bombeiros(as) e de profissionais da justiça com base nos princípios e valores dos direitos humanos, previstos na legislação nacional e nos dispositivos normativos internacionais firmados pelo Brasil.

A educação em direitos humanos constitui um instrumento estratégico no interior das políticas de segurança e justiça para respaldar a consonância entre uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos.

A consolidação da democracia demanda conhecimentos, habilidades e práticas profissionais coerentes com os princípios democráticos. O ensino dos direitos humanos deve ser operacionalizado nas práticas desses(as) profissionais, que se manifestam nas mensagens, atitudes e valores presentes na cultura das escolas e academias, nas instituições de segurança e justiça e nas relações sociais.

O fomento e o subsídio ao processo de formação dos(as) profissionais da segurança pública na perspectiva dos princípios democráticos, devem garantir a transversalização de eixos e áreas temáticas dos direitos humanos, conforme o modelo da Matriz Curricular Nacional de Segurança Pública 17.

Essa orientação nacional tem sido de fundamental importância, se considerarmos que os sistemas de justiça e segurança congregam um conjunto diversificado de categorias profissionais com atribuições, formações e experiências bastante diferenciadas. Portanto, torna-se necessário destacar e respeitar o papel essencial que cada uma dessas categorias exerce junto à sociedade, orientando as ações educacionais a incluir valores e procedimentos que possibilitem tornar seus(suas) agentes em verdadeiros(as) promotores(as) de direitos humanos, o que significa ir além do papel de defensores(as) desses direitos.

Para esses(as) profissionais, a educação em direitos humanos deve considerar os seguintes princípios:

- a) respeito e obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e respeitando os direitos humanos;
- b) liberdade de exercício de expressão e opinião;
- c) leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de justiça e segurança;
- d) reconhecimento de embates entre paradigmas, modelos de sociedade, necessidades individuais e coletivas e diferenças políticas e ideológicas;
- e) vivência de cooperação e respeito às diferenças sociais e culturais, atendendo com dignidade a todos os segmentos sem privilégios;
- f) conhecimento acerca da proteção e dos mecanismos de defesa dos direitos humanos;
- g) relação de correspondência dos eixos ético, técnico e legal no currículo, coerente com os princípios dos direitos humanos e do Estado Democrático de Direito;

h) uso legal, legítimo, proporcional e progressivo da força, protegendo e respeitando todos(as) os(as) cidadãos(ãs);

i) respeito no trato com as pessoas, movimentos e entidades sociais, defendendo e promovendo o direito de todos(as);

j) consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e segurança;

k) explicitação das contradições e conflitos existentes nos discursos e práticas das categorias profissionais do sistema de segurança e justiça;

l) estímulo à configuração de habilidades e atitudes coerentes com os princípios dos direitos humanos;

m) promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais da área e de disciplinas específicas de educação em direitos humanos;

n) leitura crítica dos modelos de formação e ação policial que utilizam práticas violadoras da dignidade da pessoa humana.

Ações programáticas

1. Apoiar técnica e financeiramente programas e projetos de capacitação da sociedade civil em educação em direitos humanos na área da justiça e segurança;

2. sensibilizar as autoridades, gestores(as) e responsáveis pela segurança pública para a importância da formação em direitos humanos por parte dos operadores(as) e servidores(as) dos sistemas das áreas de justiça, segurança, defesa e promoção social;

3. criar e promover programas básicos e conteúdos curriculares obrigatórios, disciplinas e atividades complementares em direitos humanos, nos programas para formação e educação continuada dos profissionais de cada sistema, considerando os princípios da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade, que contemplem, entre outros itens, a acessibilidade comunicacional e o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

4. fortalecer programas e projetos de cursos de especialização, atualização e aperfeiçoamento em direitos humanos, dirigidos aos(às) profissionais da área;

5. estimular as instituições federais dos entes federativos para a utilização das certificações como requisito para ascensão profissional, a exemplo da Rede Nacional de Cursos de Especialização em Segurança Pública – RENAESP;

6. proporcionar condições adequadas para que as ouvidorias, corregedorias e outros órgãos de controle social dos sistemas e dos entes federados, transformem-se em atores pró-ativos na prevenção das violações de direitos e na função educativa em direitos humanos;

7. apoiar, incentivar e aprimorar as condições básicas de infraestrutura e superestrutura para a educação em direitos humanos nas áreas de justiça, segurança pública, defesa, promoção social e administração penitenciária como prioridades governamentais;

8. fomentar nos centros de formação, escolas e academias, a criação de centros de referência para a produção, difusão e aplicação dos conhecimentos técnicos e científicos que contemplem a promoção e defesa dos direitos humanos;

9. construir bancos de dados com informações sobre policiais militares e civis, membros do Ministério Pú-

blico, da Defensoria Pública, magistrados, agentes e servidores(as) penitenciários(as), dentre outros, que passaram por processo de formação em direitos humanos, nas instâncias federal, estadual e municipal, garantindo o compartilhamento das informações entre os órgãos;

10. fomentar ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais dos sistemas com questões de diversidade e exclusão social, tais como: luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLTTB), negros(as), pessoas com deficiência, idosos(as), adolescentes em conflito com a lei, ciganos, refugiados, asilados, entre outros;

11. propor e acompanhar a criação de comissões ou núcleos de direitos humanos nos sistemas de justiça e segurança, que abarquem, entre outras tarefas, a educação em direitos humanos;

12. promover a formação em direitos humanos para profissionais e técnicos(as) envolvidos(as) nas questões relacionadas com refugiados(as), migrantes nacionais, estrangeiros(as) e clandestinos(as), considerando a atenção às diferenças e o respeito aos direitos humanos, independentemente de origem ou nacionalidade;

13. incentivar o desenvolvimento de programas e projetos de educação em direitos humanos nas penitenciárias e demais órgãos do sistema prisional, inclusive nas delegacias e manicômios judiciários;

14. apoiar e financiar cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu* para as áreas de justiça, segurança pública, administração penitenciária, promoção e defesa social, com transversalidade em direitos humanos;

15. sugerir a criação de um fórum permanente de avaliação das academias de polícia, escolas do Ministério Público, da Defensoria Pública e Magistratura e centros de formação de profissionais da execução penal;

16. promover e incentivar a implementação do Plano de Ações Integradas para Prevenção e Controle da Tortura no Brasil¹⁸, por meio de programas e projetos de capacitação para profissionais do sistema de justiça e segurança pública, entidades da sociedade civil e membros do comitê nacional e estaduais de enfrentamento à tortura;

17. produzir e difundir material didático e pedagógico sobre a prevenção e combate à tortura para os profissionais e gestores do sistema de justiça e segurança pública e órgãos de controle social;

18. incentivar a estruturação e o fortalecimento de academias penitenciárias e programas de formação dos profissionais do sistema penitenciário, inserindo os direitos humanos como conteúdo curricular;

19. implementar programas e projetos de formação continuada na área da educação em direitos humanos para os profissionais das delegacias especializadas com a participação da sociedade civil;

20. estimular a criação e/ou apoiar programas e projetos de educação em direitos humanos para os profissionais que atuam com refugiados e asilados;

21. capacitar os profissionais do sistema de segurança e justiça em relação à questão social das comunidades rurais e urbanas, especialmente as populações indígenas, os acampamentos e assentamentos rurais e as coletividades sem teto;

22. incentivar a proposta de programas, projetos e ações de capacitação para guardas municipais, garantindo a inserção dos direitos humanos como conteúdo teórico e prático;

23. sugerir programas, projetos e ações de capacitação em mediação de conflitos e educação em direitos humanos, envolvendo conselhos de segurança pública, conselhos de direitos humanos, ouvidorias de polícia, comissões de gerenciamento de crises, dentre outros;
24. estimular a produção de material didático em direitos humanos para as áreas da justiça e da segurança pública;
25. promover pesquisas sobre as experiências de educação em direitos humanos nas áreas de segurança e justiça;
26. apoiar a valorização dos profissionais de segurança e justiça, garantindo condições de trabalho adequadas e formação continuada, de modo a contribuir para a redução de transtornos psíquicos, prevenindo violações aos direitos humanos.

V. Educação E Mídia

Concepção e princípios

Os meios de comunicação são constituídos por um conjunto de instituições, aparatos, meios, organismos e mecanismos voltados para a produção, a difusão e a avaliação de informações destinadas a diversos públicos.

Diferentes mídias são por eles empregadas: revistas, jornais, boletins e outras publicações impressas, meios audiovisuais, tais como televisão, cinema, vídeo, rádio, outdoors, mídia computadorizada on-line, mídia interativa, dentre outras. Todo esse aparato de comunicação tem como objetivo a transmissão de informação, opinião, publicidade, propaganda e entretenimento. É um espaço político, com capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes.

São espaços de intensos embates políticos e ideológicos, pela sua alta capacidade de atingir corações e mentes, construindo e reproduzindo visões de mundo ou podendo consolidar um senso comum que frequentemente moldam posturas acríticas. Mas pode constituir-se também, em um espaço estratégico para a construção de uma sociedade fundada em uma cultura democrática, solidária, baseada nos direitos humanos e na justiça social.

A mídia pode tanto cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não-solidária e não-democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos, em razão do seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de idéias e saberes.

A contemporaneidade é caracterizada pela sociedade do conhecimento e da comunicação, tornando a mídia um instrumento indispensável para o processo educativo. Por meio da mídia são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não-formal.

Especial ênfase deve ser dada ao desenvolvimento de mídias comunitárias, que possibilitam a democratização da informação e do acesso às tecnologias para a sua produção, criando instrumentos para serem apropriados pelos setores populares e servir de base a ações educativas capazes de penetrar nas regiões mais longínquas dos estados e do país, fortalecendo a cidadania e os direitos humanos.

Pelas características de integração e capacidade de chegar a grandes contingentes de pessoas, a mídia é reconhecida como um patrimônio social, vital para que o direito à livre expressão e o acesso à informação sejam exercidos. É por isso que as emissoras de

televisão e de rádio atuam por meio de concessões públicas. A legislação que orienta a prestação desses serviços ressalta a necessidade de os instrumentos de comunicação afirmarem compromissos previstos na Constituição Federal, em tratados e convenções internacionais, como a cultura de paz, a proteção ao meio ambiente, a tolerância e o respeito às diferenças de etnia, raça, pessoas com deficiência, cultura, gênero, orientação sexual, política e religiosa, dentre outras. Assim, a mídia deve adotar uma postura favorável à não-violência e ao respeito aos direitos humanos, não só pela força da lei, mas também pelo seu engajamento na melhoria da qualidade de vida da população.

Para fundamentar a ação dos meios de comunicação na perspectiva da educação em direitos humanos, devem ser considerados como princípios:

- a) a liberdade de exercício de expressão e opinião;
- b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz;
- c) a responsabilidade social das empresas de mídia pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos;
- d) a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação;
- e) a importância da adoção pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória.

Ações programáticas

1. Criar mecanismos de incentivo às agências de publicidade para a produção de peças de propaganda adequadas a todos os meios de comunicação, que di-

fundam valores e princípios relacionados aos direitos humanos e à construção de uma cultura transformadora nessa área;

2. sensibilizar proprietários(as) de agências de publicidade para a produção voluntária de peças de propaganda que visem à realização de campanhas de difusão dos valores e princípios relacionados aos direitos humanos;

3. propor às associações de classe e dirigentes de meios de comunicação a veiculação gratuita das peças de propaganda dessas campanhas;

4. garantir mecanismos que assegurem a implementação de ações do PNEDH, tais como premiação das melhores campanhas e promoção de incentivos fiscais, para que órgãos da mídia empresarial possam aderir às medidas propostas;

5. definir parcerias com entidades associativas de empresas da área de mídia, profissionais de comunicação, entidades sindicais e populares para a produção e divulgação de materiais relacionados aos direitos humanos;

6. propor e estimular, nos meios de comunicação, a realização de programas de entrevistas e debates sobre direitos humanos, que envolvam entidades comunitárias e populares, levando em consideração as especificidades e as linguagens adequadas aos diferentes segmentos do público de cada região do país;

7. firmar convênios com gráficas públicas e privadas, além de outras empresas, para produzir edições populares de códigos, estatutos e da legislação em geral, relacionados a direitos, bem como informativos (manuais, guias, cartilhas etc.), orientando a população sobre seus direitos e deveres, com ampla distribuição gratuita em todo o território nacional, contemplando também nos materiais as necessidades das pessoas com deficiência;

8. propor a criação de bancos de dados sobre direitos humanos, com interface no sítio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com as seguintes características: a) disponibilização de textos didáticos e legislação pertinente ao tema; b) relação de profissionais e defensores(as) de direitos humanos; c) informações sobre políticas públicas em desenvolvimento nos âmbitos municipal, estadual e federal, dentre outros temas;

9. realizar campanhas para orientar cidadãos(ãs) e entidades a denunciar eventuais abusos e violações dos direitos humanos cometidos pela mídia, para que os(as) autores(as) sejam responsabilizados(as) na forma da lei;

10. incentivar a regulamentação das disposições constitucionais relativas à missão educativa dos veículos de comunicação que operam mediante concessão pública;

11. propor às comissões legislativas de direitos humanos a instituição de prêmios de mérito a pessoas e entidades ligadas à comunicação social, que tenham se destacado na área dos direitos humanos;

12. apoiar a criação de programas de formação de profissionais da educação e áreas afins, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de leitura crítica da mídia na perspectiva dos direitos humanos;

13. propor concursos no âmbito nacional e regional de ensino, nos níveis fundamental, médio e superior, sobre meios de comunicação e direitos humanos;

14. estabelecer parcerias entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e organizações comunitárias e empresariais, tais como rádios, canais de televisão, bem como organizações da sociedade civil, para a produção e difusão de programas, campanhas e projetos de comunicação na área de direitos humanos,

levando em consideração o parágrafo 2º. do artigo 53 do Decreto 5.296/2004;

15. fomentar a criação e a acessibilidade de Observatórios Sociais destinados a acompanhar a cobertura da mídia em direitos humanos;

16. incentivar pesquisas regulares que possam identificar formas, circunstâncias e características de violações dos direitos humanos pela mídia;

17. apoiar iniciativas que facilitem a regularização dos meios de comunicação de caráter comunitário, como estratégia de democratização da informação;

18. acompanhar a implementação da Portaria nº. 310, de 28 de junho de 2006, do Ministério das Comunicações, sobre emprego de legenda oculta, janela com intérprete de LIBRAS, dublagem e áudio, descrição de cenas e imagens na programação regular da televisão, de modo a garantir o acesso das pessoas com deficiência auditiva e visual à informação e à comunicação;

19. incentivar professores(as), estudantes de comunicação social e especialistas em mídia a desenvolver pesquisas na área de direitos humanos;

20. propor ao Conselho Nacional de Educação a inclusão da disciplina “Direitos Humanos e Mídia” nas diretrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social;

21. sensibilizar diretores(as) de órgãos da mídia para a inclusão dos princípios fundamentais de direitos humanos em seus manuais de redação e orientações editoriais;

22. inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo à produção de filmes, vídeos, áudios e similares, voltada para a educação em direitos humanos;

23. incentivar e apoiar a produção de filmes e material audiovisual sobre a temática dos direitos humanos.

Notas

1. BRASIL, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

2. São exemplos relevantes as Convenções de Genebra; a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados; o Pacto dos Direitos Civis e Políticos; o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; a Convenção dos Direitos da Criança; a Declaração e Programa de Ação de Viena; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco 92; Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+10; entre outras.

3. ONU, The Inequality Predicament. Report on the World Social Situation, 2005.

4. Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, Viena, 1993. <http://www.planalto.gov.br/sedh>, 2006.

5. Cabe citar como exemplo o Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996 e sua versão revisada e ampliada de 2002, além de diversos programas estaduais e municipais correspondentes.

6. Constituição Federal, Código Civil, Código de Processo Civil, Código Penal, Código de Processo Penal e legislação complementar. Barueri/SP: Editora Manole, 2003.

7. O parlamento brasileiro e a sociedade civil organizada desempenharam um papel fundamental na conquista de mecanismos nacionais de proteção dos direitos humanos, como a legislação contra a discriminação racial (Lei Federal nº. 7.716/1989 e Lei Federal nº. 9.459/1997), a lei que criminaliza a tortura (Lei Federal nº. 9.455/1997), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº. 8.069/1990), o Estatuto do Idoso (Lei Federal nº. 10.741/2003), a Lei de Acessibilidade (Lei Federal nº. 10.048/2000 e Lei Federal nº 10.098/2000, regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/2004), a lei que criou a Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos (Lei Federal nº 9140/1995), entre muitos outros.

8. No final da década de 1990, foram instituídas pelo Poder Executivo secretarias e subsecretarias, ouvidorias e comissões nas esferas federal, estadual e municipal. No Legislativo, foram constituídas comissões de direitos humanos nas duas Casas do Congresso Nacional e em todas as Assembleias Legislativas, estando presentes, ainda, em inúmeras Câmaras Municipais. No Judiciário, destaca-se a criação de varas especializadas e do Conselho Nacional de Justiça. O Ministério Público, por meio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, com representantes regionais em todos os estados, passou a desempenhar papel institucional relevante na defesa dos direitos humanos, ação que vem sendo incorporada por promotorias em vários estados. A Defensoria Pública, que só recentemente vem conquistando autonomia funcional, é um instrumento capaz de garantir o acesso gratuito à justiça, embora ainda com quadro restrito de servidores(as).

9. BRASIL, Lei Federal nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, <http://portal.mec.gov.br>.

10. ONU. Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos. Quinquagésima Segunda Sessão da Assembleia Geral, 20 de outubro de 1997.

11. Como resposta às recomendações do PMEDH, resalta-se a atuação das Altas Autoridades de Direitos Humanos do MERCOSUL, Países Associados e Chancelarias, que, atendendo às Diretrizes para a Formulação de Planos Nacionais de Ação em Educação em Direitos Humanos, criaram o Grupo de Trabalho Educação e Cultura em Direitos Humanos, com o objetivo de “identificar e monitorar as ações implementadas em educação em direitos humanos nos países do MERCOSUL e Associados”.

12. Entre várias outras questões significativas, o documento final -Plano Internacional de Implementação das Diretrizes da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 1996-2014, indica que “... o respeito aos direitos humanos é condição sine qua non do desenvolvimento sustentável” (publicação em português UNESCO / OREALC, 2005, página 49).

13. ONU. Revised draft plan of action for the first phase (2005-2007), 2 March 2005.

14. As linhas gerais de ação do PNEDH, deverão levar em consideração as condições de acessibilidade, conforme o Decreto 5.296/04, Capítulo 3º. Artigo 8º e 9º.

15. Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Plano Nacional de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: NAPE/ UERJ, 2001.

16. O Comitê Nacional para Prevenção à Tortura no Brasil foi criado por meio do Decreto de 26 de junho de 2006, com atribuições específicas para garantir o respeito ao Estado Democrático de Direito.

17. A Matriz Curricular Nacional elaborada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública, no âmbito do Sistema Único de Segurança Pública SUSP, em 2003, é um marco institucional na formação de profissionais de segurança pública. Esta matriz serviu de base para a elaboração da Matriz Curricular Nacional para Formação das Guardas Municipais em 2004 pela SENASP, com apoio do PNUD/Brasil. Essas duas ações estavam previstas no sentido de fortalecer o Sistema Único de Segurança Pública.

18. A Comissão Permanente de Combate à Tortura foi criada em 2004 para elaborar o Plano de Ações Integradas para Prevenção e Controle da Tortura no Brasil. Integra a Comissão, a Coordenação de Combate à Tortura (2005) e a Ouvidoria, ambas da SEDH. No momento atual, o plano foi colocado para consulta pública na internet (www.planalto.gov.br/sedh) e está em fase de implementação por meio de experiências-pilotos nos seguintes estados: Paraíba, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Pernambuco, Alagoas, Acre, Minas Gerais e Distrito Federal.

Anexos

I - Parcerias para implementação e monitoramento do PNEDH

Academia Nacional de Polícia

Academias e centros de formação de profissionais das áreas de justiça e segurança pública

Agências de fomento, avaliação e pesquisa

Agências de fomento internacionais e nacionais (federais e estaduais)

Agências de formação de educadores

Agências de notícias Altas Autoridades em Direitos Humanos, Chancelarias do MERCOSUL e Países Associados

- Associação dos juízes federais e outras associações de profissionais e servidores das áreas de justiça e segurança pública
- Arquivos públicos e privados
- Associação Nacional de Direitos Humanos, Ensino e Pesquisa - ANDHEP
- Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES
- Associações e conselhos profissionais
- Associações civis
- Associações nacionais de pós-graduação
- Associações comunitárias
- Associações de ONGs
- Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE
- Centros de ensino e academias de polícia Centros e academias de formação de agentes penitenciários
- Centros de referências e apoio a vítimas
- Centros e institutos de pesquisa
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
- Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE
- Coordenação-Geral de Proteção a Testemunhas
- Comissão de Anistia
- Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa – Senado Federal
- Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados – CDHM
- Comissões de direitos humanos das assembleias legislativas e câmaras municipais
- Comissões de direitos humanos dos conselhos federal e regionais de psicologia
- Comissões de direitos humanos das IES
- Comissão Intersetorial de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes
- Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos
- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
- Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo – CONATRAE
- Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos
- Comitê de Ajudas Técnicas para Pessoas com Deficiências
- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE
- Congresso Nacional Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana – CDDPH
- Conselhos estaduais e municipais de direitos humanos
- Conselho Federal Gestor do Fundo de Defesa dos Direitos Difusos – CFDD
- Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD
- Conselho Nacional de Educação – CNE
- Conselho Nacional de Política Científica e Tecnológica – CNPq
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA
- Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM
- Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE
- Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED
- Conselho Nacional de Combate à Pirataria e Delitos contra a Propriedade Intelectual
- Conselho Nacional dos Direitos do Idoso – CNDI
- Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP
- Conselho Nacional de Segurança Pública – CONASP
- Conselho Nacional de População e Desenvolvimento – CNPD

- Conselhos profissionais
- Corregedorias e ouvidorias
- Defensorias públicas da União e estados
- Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher – DEAMs
- Delegacias Especializadas de Proteção à Criança e ao Adolescente
- Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN/MJ
- Departamento de Polícia Federal – DPF/MJ
- Departamento de Polícia Rodoviária Federal – DPRF/MJ
- Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação – DJTCQ/MJ
- Departamento de Pesquisa, Análise de Informação e Desenvolvimento de Pessoal em Segurança Pública – SENASP/MJ
- Departamento de Políticas, Programas e Projetos – SENASP/MJ
- Departamento de Educação de Jovens e Adultos – SECAD/MEC
- Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania – SECAD/MEC
- Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional – SECAD/MEC
- Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior – SESU/MEC
- Departamento de Direitos Humanos e Temas Sociais – DHS/MRE
- Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – SESU/MEC
- Departamento de Política da Educação Superior – SESU/MEC
- Defensoria Pública da União – DPGU
- Delegacias regionais do trabalho
- Empresas de comunicação
- Entidades patronais
- Entidades de direitos humanos e de educação para a paz
- Escolas de ensino fundamental e médio
- Escolas de formação de promotores e magistrados
- Escola Nacional de Administração Pública – ENAP
- Escola de Administração Fazendária – ESAF
- Escolas de formação de professores
- Estudantes das áreas de Educação Básica e Educação Superior
- Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP
- Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX
- Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Brasileiras – FUNADESP
- Fórum de Pós-Graduação e Pesquisa – FORPROP
- Fóruns de entidades de direitos humanos
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias – FOREXT
- Fórum Educacional do MERCOSUL Fórum Mundial de Educação
- Fórum Nacional de Graduação – FORGRAD
- Fórum Nacional pela Democratização dos Meios de Comunicação – FNDC
- Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
- Fórum Nacional de Ouvidores de Polícia
- Fóruns nacionais e internacionais de educação e de educação em direitos humanos
- Fórum Social Mundial - FSM
- Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial

Fundação Nacional do Índio – FUNAI
 Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher – UNIFEM
 Governos estaduais e municipais
 Instituições de ensino superior públicas e privadas – IES
 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA
 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA
 Lideranças comunitárias
 Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT
 Ministério Público Federal Ministérios Públicos Estaduais
 Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS
 Ministério do Esporte – ME
 Ministério do Trabalho e Emprego – MTE
 Ministério da Saúde – MS
 Ministério da Cultura – MinC
 Ministério das Cidades – MCid
 Ministério da Comunicação – MC
 Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT
 Ministério das Relações Exteriores – MRE
 Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA
 Ministério da Defesa – MD
 Ministério do Meio Ambiente – MMA
 Ministério de Minas e Energia – MME
 Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG
 Ministério da Previdência Social – MPS
 Ministério Público da União – MPU
 Movimentos de direitos humanos nacionais e internacionais

Movimentos sociais Núcleos de estudos e pesquisas em direitos humanos
 Ordem dos Advogados do Brasil – OAB
 Organizações não-governamentais – ONGs (internacionais, nacionais, regionais, estaduais e municipais)
 Organismos internacionais de cooperação (OIT, UNESCO, UNICEF, PNUD, ACNUR, entre outros)
 Organismos internacionais de proteção e defesa dos direitos humanos
 Organizações empresariais
 Organizações públicas em direitos humanos
 Órgãos de segurança pública
 Órgãos de cumprimento da pena privativa de liberdade
 Órgãos de fomento à pesquisa
 Órgãos federais e estaduais dos sistemas de justiça e segurança pública
 Ouvidorias nacionais, estaduais e municipais
 Presidência da República – PR
 Programas de pós-graduação com áreas de concentração, linhas e grupos de pesquisa em direitos humanos
 Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão - PFDC
 Procuradorias regionais dos direitos do cidadão
 Professores e pesquisadores das academias de polícias, escolas de formação de promotores e magistrados
 Professores universitários, pesquisadores e alunos de mestrado e doutorado Profissionais da educação
 Profissionais da educação e comunidade
 Programas estaduais de proteção a testemunhas
 Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
 Redes de formação e pesquisa em direitos humanos
 Redes de ONGs

Redes sociais

Redes nacionais e internacionais de educação em direitos humanos

Redes de entidades de comunicação

Rede Nacional de Identificação e Localização de Crianças e Adolescentes

Desaparecidos Secretaria-Geral da Presidência da República – PR

Secretarias estaduais de segurança pública

Secretarias estaduais e municipais de educação

Secretarias, sub-secretarias e coordenações de direitos humanos dos estados e municípios

Secretarias estaduais responsáveis pela administração penitenciária

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC

Secretaria Nacional de Justiça – SNJ/MJ

Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP/MJ

Secretaria de Reforma do Judiciário – SRJ/MJ

Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR/PR

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM/PR

Secretaria Nacional de Economia Solidária – SENAES/MTE

Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – SPDDH

Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE

Sistema Nacional de Emprego – SINE

Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência – SIPIA

Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE/MTE

Serviço Federal de Processamento de Dados – SERPRO

Serviço de Proteção ao Depoente Especial - SPDE

Sindicatos e centrais sindicais

Sistemas de ensino públicos e privados

Sociedade civil organizada Universidade para a Paz – UPAZ/ONU

II - Documentos para subsidiar programas, projetos e ações na área da educação em direitos humanos

a) Âmbito internacional

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)

Carta das Nações Unidas (1945)

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948)

Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Políticos da Mulher (1948)

Convenção Internacional contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes (1948)

Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960)

Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966)

Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)

Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968)

Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José, 1969)

Congresso Internacional sobre Ensino de Direitos Humanos (1978)

Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979)

Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos e Degradantes (1984)

Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing, 1985)

Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador, 1988)

Campanha Mundial para a Publicização da Informação sobre Direitos (1988)

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)

Declaração Mundial e Programa Educação para Todos (1990)

Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinqüência Juvenil. Diretrizes de Riad (1990)

Declaração de Barcelona (1990)

Fórum Internacional da Instrução para a Democracia (1992)

Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993)

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994)

Quarta Conferência Mundial das Nações Unidas sobre a Mulher (Beijing, 1995)

Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004)

Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação (1998)

Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999)

Protocolo Facultativo para a Convenção sobre os Direitos da Criança (2000)

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000)

Plano de Ação de Dakar da Educação para Todos: realizando nossos compromissos coletivos (2000)

Década Internacional para uma Cultura da Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo (2001–2010)

Declaração Mundial da Diversidade Cultural (2001)

Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos (2001)

Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Outras Formas de Intolerância (Durban, 2001)

Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco92

Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+10 (2002)

b) Âmbito nacional

Constituição Federal (1988)

Lei Federal nº 7.716/1989 – Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor

Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Lei Federal nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) – SEDH/PR (1996 e 2002)

Lei Federal nº 9.455/1997 – Tipificação do crime de tortura

Lei Federal nº 9.459/1997 – Tipificação dos crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional

Lei Federal nº 9.474/1997 – Estatuto dos refugiados

Lei Federal nº 9.534/1997 – Gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito

Plano Nacional de Extensão – FORPROEX (1999)

Decreto nº 3.298/1999 – Regulamenta a Lei Federal nº 7.853/1989 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção

Portaria Ministerial MEC nº 319 de 26/2/1999 – Política de Diretrizes e Normas para o Uso, o Ensino, a Produção e a Difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências, a música e a informática

Programa de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas – SEDH/PR (1999)

Sistema Nacional de Assistência a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas (2000)

Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos – SEDH/PR (2000)

Lei Federal nº 10.098/2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências

Direitos Humanos_português.p65 69 24/2/2008, 17:04

Programa Nacional de Acessibilidade – SEDH/PR (2000)

Serviço de Proteção ao Depoente Especial (2000)

Decreto nº 3956/2001 – promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência

Lei Federal nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação – MEC

Programa Nacional de Direitos Humanos - SEDH/PR (2002)

Programa Nacional de Ações Afirmativas – SEDH/PR (2002)

Matriz Curricular Nacional para Formação de Profissionais de Segurança Pública - SENASP/MJ (2003)

Estatuto do Idoso (2003)

Mobilização Nacional para o Registro Civil – SPDDH/SEDH/PR (2003)

Programa de Segurança Pública para o Brasil – SENASP/MJ (2003)

Sistema Único de Segurança Pública – SUSP/MJ (2003)

Polícia Comunitária – SENASP/MJ (2003)

Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – SENASP/MJ (2003)

Projetos Municipais de Prevenção à Violência – SENASP/MJ (2003)

Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA/SEDH/PR

Portaria Ministerial MEC nº 3284 de 7/11/2003 – Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições

Portaria nº 98/1993 – Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – SEDH/PR/MEC (2003)

Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo – SPDDH/SEDH/PR (2003)

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)

Decreto sobre Acessibilidade nº 5.296/2004

Lei Federal nº 10.098/2004 – Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEDH/PR

Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual – SEDH/PR (2004)

Plano Nacional para o Registro Civil de Nascimento – SEDH/PR (2004)

Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente – SEDH/PR (2004)

Matriz Curricular Nacional para Formação de Guardas Municipais – SENASP/ MJ (2004)

Programa Mulher e Ciência – SPM/PR (2004)

Programa Brasil Quilombola – SEPP/PR (2004)

Lei Federal nº 10.536/2004 – estabelece a responsabilidade do Estado por mortes e Desaparecimentos de pessoas que tenham participado, ou tenham sido acusadas de participação em atividades políticas, no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 5 de outubro de 1988 (e não mais 1979, como previa a anterior)

Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei Federal nº 10.436/2002 – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Programa Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos (2004)

– SPDDH/SEDH/PR

Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDDCA/SEDH/PR Programa Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – SPDDCA/SEDH/PR

Programa Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes – SPDDCA/SEDH/PR

Programas estaduais e municipais de direitos humanos Programa Diversidade na Universidade – SESU/MEC

Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade – SEPP/PR Programa Estratégico de Ações Afirmativas – SEPP/PR

Programa Proteção da Adoção e Combate ao Sequestro Internacional – MJ

Programa de Apoio para Ouvidorias de Polícia e Policiamento Comunitário – SEDH/PR/MJ

Rede Nacional de Educação à Distância – SENASP/MJ

Escolas Itinerantes de Altos Estudos em Segurança Pública – SENASP/MJ (2005)

Programa Brasil Alfabetizado – MEC

Programa Escola que Protege – SESU/MEC

Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – SESU/MEC

Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares – SECAD/MEC

Programa Pró-Equidade de Gênero: oportunidades iguais. Respeito às Diferenças – SPM/PR

Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro – PAIR – SEDH/PR

Jornadas Formativas de Direitos Humanos – SENASP/ MJ (2004)

Plano de Ação para o Enfrentamento da Violência contra a Pessoa Idosa – SPDDH/SEDH/PR (2005)

Plano de Ações Integradas para Prevenção e Controle da Tortura no Brasil – SPDDH/SEDH/PR (2005)

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM/ PR (2005)

Política Nacional do Esporte – ME (2005)

Sistema Nacional de Cultura – MinC (2005)

Rede Nacional de Cursos de Especialização em Segurança Pública – SENASP/MJ (2005)

Matriz Curricular em Movimento – SENASP/MJ (2006)

Programa Afroatitude (2005/2006)

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SPDDCA/SEDH/PR (2006)

NBR 9050 – Acessibilidade de Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos

NBR 15290 – Acessibilidade em comunicação na televisão

Lei Federal nº 9.140/95 – Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos

Políticos durante a ditadura militar Programa Gênero e Diversidade na Escola – SPM/PR

Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – SEB/MEC

Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – SEB/MEC

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/SEB/MEC

Programa Nacional Biblioteca – SEB/MEC

Programa Escola Ativa – SEB/MEC

Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – SEB/MEC

Programa do Ensino Médio – SEB/MEC Programa Ética e Cidadania – SEB/MEC

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – SEB/MEC

Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – SEB/MEC

Programa de Apoio à Extensão Universitária – SESU/MEC

ProUni - Programa Universidade para Todos – SESU/MEC

Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições

Públicas de Educação Superior – SESU/MEC

Programa Incluir – SESU/MEC

Programa Reconhecer – SECAD/SESU/MEC e DEPEND/MJ

Programa de Educação Tutorial – SESU/MEC

Programa Jovens Artistas – SESU/MEC

Programa Cultura e Cidadania – MinC

Programa Identidade e Diversidade Cultural – MinC

Programa Cultura Viva – MinC

Política Nacional do Esporte – ME

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD

Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM

Plano Nacional de Qualificação – PNQ

Plano Plurianual – PPA

Programa Federal de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas – PROVITA

III - Conferências nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos

Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente (1997, 1999, 2001, 2003, 2005)

Conferências Nacionais de Direitos Humanos – Câmara dos Deputados/ CDHM (1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006)

1ª Conferência Nacional de Meio Ambiente (2003)

4ª Conferência Nacional de Assistência Social (2003)

12ª Conferência Nacional de Saúde (2003)

1ª Conferência Nacional Infanto-Juvenil do Meio Ambiente (2003)

1ª Conferência Nacional de Aquicultura e Pesca (2003)

1ª Conferência Nacional das Cidades (2003)

1ª Conferência Nacional de Medicamentos e Assistência Farmacêutica (2003)

1ª Conferência da Terra e da Água: reforma agrária,

democracia e desenvolvimento sustentável (2004)

1ª Conferência Brasileira sobre Arranjos Produtivos Locais (2004)

3ª Conferência Nacional de Saúde Bucal (2004)

2ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde (2004)

1ª Conferência de Políticas para as Mulheres (2004)

1ª Conferência Nacional do Esporte (2004)

1ª Conferência Nacional de Juventude (2004)

2ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar (2004)

1ª Conferência Nacional de Cultura (2005)

6ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2005)

2ª Conferência Nacional de Meio Ambiente (2005)

5ª Conferência Nacional de Assistência Social (2005)

2ª Conferência Nacional das Cidades (2005)

3ª Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador (2005)

3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde (2005)

2ª Conferência Brasileira sobre Arranjos Produtivos Locais (2005)

1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2005)

2ª Conferência Nacional de Aqüicultura e Pesca (2006)

3ª Conferência Nacional de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (2006)

4ª Conferência Nacional de Saúde Indígena (2006)

1ª Conferência Nacional dos Povos Indígenas (2006)

2ª Conferência Nacional Infanto-Juvenil do Meio Ambiente (2006)

1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006)

2ª Conferência Nacional do Esporte (2006)

1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa (2006)

1ª Conferência Nacional de Economia Solidária (2006)

1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2006)

Conferência Regional das Américas sobre o Plano de Ação contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas – Durban +5 (2006)

IV – Principais comissões, comitês e conselhos gestores e de direitos

Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana – CDDPH (1964)

Conselhos Estaduais e Municipais de Direitos e Defesa
Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP (1980)

Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM (1985)

Conselho da República – (1990)

Conselho de Defesa Nacional – (1991)

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (1991)

Conselho Nacional de Imigração – (1992)

Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos – (1995)

Comissão Nacional de População e Desenvolvimento – CNPD (1995)

Conselho Nacional de Política Energética – CNPE (1997)

Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE (1999)

Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD (2001)

Conselho de Governo – (2001)

Conselho Nacional de Integração de Políticas de Transporte – CONIT (2001)

Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR (2003)

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH (2003)

Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo – CONATRAE (2003)

Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA (2003)

Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES (2003)

Conselho Nacional de Esporte – CNE (2004)

Conselho Nacional das Cidades – ConCidades (2004)

Conselho Nacional dos Direitos do Idoso – CNDI (2004)

Comitê de Ajudas Técnicas para Pessoas com Deficiências – CORDE (2006)

Conselho da Autoridade Central Administração Federal contra o Sequestro Internacional de Crianças

Conselho Nacional dos Refugiados Conselho Nacional de Segurança Pública – CONASP

Conselho Federal Gestor do Fundo de Defesa dos Direitos Difusos – CFDD

Conselho Nacional de Combate à Pirataria e Delitos Contra a Propriedade Intelectual – CNCP

Conselho Nacional Antidrogas – CONAD

Conselho Nacional de Defesa Civil – CONDEC

Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE

Conselho Nacional de Educação – CNE

Conselho Nacional de Saúde – CNS

Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS

Conselho Nacional de Previdência Social – CNPS

Conselho Nacional de Política Cultural – CNPC

Conselho Nacional de Política Agrícola – CNPA

Conselho Nacional de Economia Solidária – CNES

Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF

Conselho Nacional de Transparência Pública e Combate à Corrupção – CGU

Conselho Nacional de Aquicultura e Pesca – CONAPE

Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA

Conselho Nacional da Amazônia Legal – CONAMAZ

Conselho Nacional de Recursos Hídricos – CNRH

Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia – CCT

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Conselho Nacional de Informática e Automação – CONIN

Conselho Nacional de Trânsito – CONTRAN

Conselho Nacional de Turismo – CNT

VI. Galeria de Fotos











FORUMDIR



Representação no Brasil



Patrocinadores





Ministério da
Educação

