

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CARLOS EDUARDO DA SILVA

**O DIREITO EDUCACIONAL NA VISÃO DOS
PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DE UMA REDE MUNICIPAL DO
INTERIOR PAULISTA**



ARARAQUARA - SP
2023

CARLOS EDUARDO DA SILVA

**O DIREITO EDUCACIONAL NA VISÃO DOS
PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DE UMA REDE MUNICIPAL DO
INTERIOR PAULISTA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Miceli Kerbauy.

ARARAQUARA - SP
2023

S586d	<p>Silva, Carlos Eduardo da</p> <p>O direito educacional na visão dos professores e gestores da educação básica de uma rede municipal do interior paulista / Carlos Eduardo da Silva. -- Araraquara, 2023</p> <p>204 p. : il., tabs., fotos, mapas</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Maria Teresa Miceli Kerbauy</p> <p>1. direito educacional. 2. políticas educacionais. 3. educação básica. 4. formação inicial e continuada. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CARLOS EDUARDO DA SILVA

O DIREITO EDUCACIONAL NA VISÃO DOS PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA REDE MUNICIPAL DO INTERIOR PAULISTA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Miceli Kerbauy.

Data da Defesa: 06 de julho de 2023.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Membro Titular: Prof^a Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Membro Titular: Prof. Dr. Francisco Rolfsen Belda
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Membro Titular: Prof^a Dra. Márcia Regina Onofre
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Membro Titular: Prof^a Dra. Kelcia Rezende Souza
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP - Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho a todos os professores que tive durante minha jornada, na educação básica, no ensino superior e na pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir evoluir! À Sebastiana, minha mãe! Pela graça de viver, de me proteger e por me proporcionar tudo na medida do possível. Ao meu pai José Vicente, mesmo não estando mais entre nós, sorrir e ser feliz é a resposta ao que sinto quando lembro do senhor.

Ao Ricardo Sant'Ana, pelo companheirismo, compreensão e apoio, juntos conseguimos! Aos anjos Joey e Cacau, sim, pois durante muitas vezes vocês me fizeram companhia, presentes de Deus.

Aos meus irmãos e sobrinhos e familiares. Aos meus amigos, muito obrigado pelas vibrações positivas.

À Professora Maria Teresa, minha orientadora, minha mentora, minha amiga, obrigado por aceitar esse desafio em pesquisarmos juntos sobre o direito educacional, por toda dedicação, confiança, paciência e pelas orientações que foram essências para a pesquisa.

A todos os membros que participaram da banca de qualificação e de defesa, vocês também possuem um papel importantíssimo, na qual também contribuíram para essa pesquisa.

À Secretaria de Educação da Prefeitura da Estância Turística do Município de Barretos-SP, por autorizar a pesquisa de campo, bem como a todos os professores e gestores que gentilmente participaram voluntariamente da pesquisa.

Agradeço a todos os professores, técnicos e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp-Araraquara.

Aos amigos da pós-graduandos que fiz durante esse percurso.

E por fim, agradeço à ao **ENSINO PÚBLICO, IMPARCIAL**, pela oportunidade de realizar o grande sonho de minha vida, conseguir o título acadêmico de **DOCTORADO!**

“Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo.”
Georges Jacques Danton (1793).

RESUMO

A presente tese tem como fundamento geral realizar uma análise a respeito do Direito Educacional na visão de professores e gestores da educação básica em uma rede municipal do interior paulista. Na legislação brasileira o Direito Educacional está garantido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), na lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e demais leis e instrumentos normativos, seja na Esfera Federal, Estadual/Distrital ou Municipal. Predominantemente de natureza qualitativa, a pesquisa se classifica como exploratória, o estudo contou com o procedimento técnico de ensaio teórico, na qual foram realizadas pesquisas em livros e artigos científicos de obras que tratam sobre o Direito Educacional e Política Educacional no Brasil. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar o que os professores e gestores compreendem por Direito Educacional a partir da formação e da participação política na efetivação das propostas. Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa procurou investigar a presença dos estudos sobre o Direito Educacional perante professores e gestores; se houve abordagens no curso de formação inicial; se há discussões no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC; e, se o Poder Público oferece cursos de formação continuada sobre a temática. O trabalho também foi estruturado por meio de um levantamento documental sobre os aspectos jurídicos e institucionais embasados em leis e demais normas jurídicas ligadas à ao Direito Educacional. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários para a obtenção de dados de professores, diretores e vice-diretores atuantes na educação básica e lotados na Secretaria Municipal de Educação do Município da Estância Turística de Barretos-SP. Os dados gerados evidenciam que grande parte dos professores da realidade investigada possuem dificuldade no entendimento e pouca habitualidade nos estudos sobre o Direito Educacional, dessa forma, não estão aptos a atuar de forma significativa na efetividade e na garantia desses direitos, por outro lado, uma parte significativa dos gestores afirmaram possuir competências e conhecimentos sobre a temática. Os resultados sugerem que há uma extrema necessidade de maiores abordagens sobre o Direito Educacional nos cursos de licenciaturas, se torna necessário incentivos eficazes na formação continuada de professores e gestores, além disso, nas unidades escolares, mostra-se importante maiores discussões sobre o Direito Educacional nos Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos - HTPCs. Por conta da grande abrangência do Direito Educacional e pela imensa amplitude da nossa nação, bem como suas especificidades regionais e locais, mesmo sendo um recorte, ou seja, uma pesquisa aplicada em um município do interior do Estado de São Paulo, o estudo apresentou contribuições significativas de investigação, na qual poderá auxiliar futuros pesquisadores do Direito Educacional.

Palavras-chave: direito educacional; políticas educacionais; educação básica; formação inicial e continuada.

ABSTRACT

This thesis aims to assay the Educational Brazilian Law System according the teachers and education managers who works in the basic education field (analogous to the preprimary, primary, lower secondary and upper secondary, levels of education in the United States) at one city in the countryside of the State of São Paulo, Brazil. The Educational Brazilian Law is laid down by the Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brazilian Constitution), Lei de diretrizes e bases da educação Nacional (LDB) (Brazilian Law of guidelines and bases of national education) and other legislations and normative instruments, whether at the Federal, State/District or Local levels. This essay assumes a quantitative and investigative research path. The technical research procedure was theoretical, in which research was carried out in books and scientific articles that dealing with Educational Law and Educational Policy in Brazil. The main idea of this research tis to contribute to advances in research on Educational Law and Educational Policy in Brazil in basic education. The secondary focus is to investigate the presence of studies on Educational Law including teachers and educational managers; if there were approaches in the initial training course; whether there are discussions in the Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (Collective Pedagogical Work Schedule); whether the Government offers continuing education courses on Educational Law. The research was structured through literature survey on legal and institutional aspects based on legislation and other legal norms related to Educational Law. In addition, a study field survey was carried out with the application of questionnaires to obtain data from teachers, directors working in basic education and working at the Secretária de Educação (local executive department about education policies) of the city Estância Turística de Barretos-SP (city in the country of the State of São Paulo, Brazil). The data shows that most of the teachers have difficulty in understanding and little habituality in studies on Educational Law, thus, they are not able to act significantly in the effectiveness and guarantee of these rights, on the other hand, a significant part of the managers claimed to have skills and knowledge on the subject. The results suggest that there is an extreme need for greater approaches to Educational Law in the Brazilian university courses for teacher training, that requires incentives in the continuing education of teachers and managers, likewise, in schools, greater discussions on Educational Law are important in the Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (Collective Pedagogical Work Schedule). Due to the wide scope of Educational Law and the immense breadth of Brazil, as well as its regional and local specificities needs, even the study was applied in a city in the countryside of the State of São Paulo, Brazil, this was presented contributions investigation, in which it may help future researchers of Educational Law.

Keywords: *educational law; educational policies; Brazilian primary education, initial teacher education and continuing training.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atuação educativa dos Jesuítas.....	22
Figura 2 - Palmatória.....	24
Figura 3 - Placa do Grupo Escolar de Vila Clementina.....	26
Figura 4 - Aprovação do texto e o anúncio do fim dos trabalhos da Constituinte (1988)..	30
Figura 5 - Tramitação do Projeto de Lei Complementar nº 253 de 2019.....	42
Figura 6 - Símbolo internacional de acessibilidade.....	62
Figura 7 - Classe Hospitalar no Hospital Materno Infantil em Brasília/DF.....	63
Figura 8 - Escola Municipal Indígena Wazare, localizada na Terra Indígena Utiariti-MT.....	66
Figura 9 - Triângulo da Formação.....	71
Figura 10 - Localização do município de Barretos.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos matriculados nas unidades escolares da SME de Barretos.....	76
Gráfico 2 - Quantidades de escolas na cidade de Barretos-SP.....	77
Gráfico 3 - Frequência dos professores em estudos relacionados ao Direito Educacional.....	82
Gráfico 4 - Dificuldades no entendimento sobre o Direito Educacional pelos professores.....	83
Gráfico 5 - Discussões e Estudos sobre o Direito Educacional nos HTPCs.....	83
Gráfico 6 - Discussões e Estudos sobre o Direito Educacional nos HTPCs por área.....	84
Gráfico 7 - Formação em Direito Educacional oferecida ao professor pela SME.....	84
Gráfico 8 - Formação continuada em Direito Educacional custeada pelo docente.....	85
Gráfico 9 - Se fosse ofertado um curso sobre a temática pela SME você participaria?.....	86
Gráfico 10 - Participação dos professores na elaboração do PPP na Unidade Escolar.....	86
Gráfico 11 - Disponibilidade do PPP na unidade escolar para consultas.....	87
Gráfico 12 - Disciplinas que trataram sobre o Direito Educacional na formação inicial.....	88
Gráfico 13 - Frequência dos gestores referente a estudos sobre o direito educacional.....	88
Gráfico 14 - Frequência de abordagens em HTPC conforme declarações dos gestores.....	89
Gráfico 15 - Formação continuada em Direito Educacional oferecida ao gestor pela SME...	89
Gráfico 16 - Entendimento de leis por parte dos gestores.....	90
Gráfico 17 - Participação dos professores no PPP conforme fala dos gestores.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de professores efetivos na SME de Barretos.....77

Tabela 1 - Quantitativo de professores efetivos na SME de Barretos.....77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Decretos do Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil.....	27
Quadro 2 - Leis Orgânicas implementadas de 1940 a 1946.....	28
Quadro 3 - Programas Implantados, criados ou mantidos no governo Fernando Henrique....	35
Quadro 4 - Ações promovidas pelo MEC em 2007.....	38
Quadro 5 - Remédios Constitucionais.....	49
Quadro 6 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.

CAQ - Custo Aluno Qualidade.

CAQi - Custo Aluno-Qualidade inicial.

CEEJA - Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos.

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa.

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

CPS - Centro Paula Sousa.

CRFB/88 - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EMC - Educação Moral e Cívica.

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

EPB - Estudos e Problemas Brasileiros.

EPT - Educação Profissional e Tecnológica.

ETEC - Escola Técnica Estadual.

FCLAr - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara.

FIC - Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional.

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MDE - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

MEC - Ministério da Educação.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

OECD - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico.

OSP - Organização Social e Política Brasileira.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar.

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PPC - Proposta Pedagógica Curricular.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PPGPE - Programa de Pós-graduação Profissional em Educação.

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

PROJOVEM - Programa Nacional de inclusão de Jovens.

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

PROUNI - Programa Universidade para Todos.

RCNEI - Referencial curricular nacional para a educação.

REJAE - Regime Jurídico Administrativo Especial.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SDECTI - Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação.

SECADI - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade.

SESI - Serviço Social da Indústria.

SNE - Sistema Nacional de Educação.

SISU - Sistema de Seleção Unificada.

SME - Secretaria Municipal de Educação.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TDHA - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos.

UNESP - Universidade Estadual Paulista.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CONTEXTO HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL.....	22
3 AS GARANTIAS DO DIREITO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	45
3.1 A Educação Infantil.....	51
3.2 O Ensino Fundamental.....	53
3.3 O Ensino Médio.....	55
3.4 Das Modalidades da Educação.....	57
3.4.1 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	57
3.4.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	58
3.4.3 A Educação Especial e Inclusiva.....	61
3.4.4 A Educação Indígena, Quilombola e Educação no Campo.....	65
3.4.5 O Direito Educacional na Formação dos Professores e Gestores.....	67
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	74
4.1 População do Estudo.....	75
4.2 Aspectos Éticos.....	79
4.3 Coleta de Dados.....	79
5 RESULTADOS GERADOS COM PROFESSORES E GESTORES.....	81
5.1 Análise dos resultados obtidos com os professores.....	81
5.2 Análise dos resultados obtidos com os gestores.....	87
5.3 Perspectivas de implementações de projetos educacionais.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES.....	114
ANEXOS.....	119

1 INTRODUÇÃO

O interesse em realizar uma pesquisa relacionada ao Direito Educacional associa-se às inquietações pessoais e acadêmicas que sempre foram presentes no meu cotidiano a partir do momento que conclui minha licenciatura em Ciências Biológicas e iniciei minha carreira docente. Por diversas vezes observei que em Editais de Processos Seletivos ou de Concursos Públicos, o conteúdo relacionado à Legislação Educacional sempre esteve presente, todavia, durante a atuação docente essa temática era raramente discutida entre os educadores.

Após me formar em Bacharel em Direito no final do ano de 2015 e fazer minha inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), recebi um convite para ministrar aulas de Legislação Educacional em um curso preparatório para concursos públicos e percebi que uma quantidade significativa de cursistas, possuíam várias dificuldades na compreensão e no entendimento daquelas leis, além de relatarem ter pouco contato com o conteúdo. No curso haviam alunos recém-formados das licenciaturas e professores já experientes na educação básica, todos com o intuito de se preparar para conseguirem uma tão sonhada vaga no cargo público ou conseguir seu segundo cargo. Após essa experiência, participei de um processo seletivo e iniciei minha carreira como professor do ensino superior, paralelamente comecei a receber outros convites para ministrar o conteúdo de Direito Educacional em outros cursos preparatórios nas cidades da região de Barretos/SP, e por onde passei, percebi que muitos professores recém-formados ou atuantes na educação básica também possuíam dificuldades com essa temática.

No ano de 2016 ao ano 2018, cursei Mestrado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), e juntamente com minha orientadora do mestrado, Dra. Juliana Rink, realizamos a pesquisa intitulada “Os direitos das crianças e dos adolescentes no cotidiano dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, após a conclusão da pesquisa, foi fomentada ainda mais a inquietação de estudos sobre o Direito Educacional e percebi que poderia ir mais além, com o desejo de expandir a investigação a toda educação básica.

Ao ingressar no curso de Doutorado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP), sob a orientação da professora Dra. Maria Tereza Miceli Kerbauy, foi reformulado o problema da investigação, bem como definidos os tópicos, para que assim, pudessemos chegar aos objetivos da pesquisa.

Durante o curso de Doutorado, pude aprofundar as leituras e participar das discussões nas disciplinas, principalmente na disciplina de Fundamentos de Política e Gestão Educacional que foi primordial para o estudo da relação entre o Estado e as Políticas Públicas.

A relação entre Estado e Políticas Públicas Educacionais deriva-se o Direito Educacional, na qual, na maioria das vezes é levantado juntamente com alguns questionamentos: Um novo ramo do direito? Uma questão pouco discutida? Direito do aluno? Conhecimentos e garantias fragmentados em vários direitos? Afinal, como é classificado o Direito Educacional?

Nas palavras de Boaventura (1993, p. 175), “o Direito Educacional se manifesta na lei, na jurisprudência, nos usos e costumes jurídicos, nos princípios gerais de direito e no poder negocial”, ou seja, se classifica como uma conduta disciplinadora. Motta (1997, p. 51), apresenta três formas de evidenciar o conceito de Direito Educacional entre elas:

- 1) o conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem;
- 2) a faculdade atribuída a todo ser humano e que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar;
- 3) o ramo da ciência jurídica especializado na área educacional.

O Direito Educacional e a Política Educacional são conteúdos que se entrelaçam, pois na maioria das vezes, estão relacionados a uma norma sobre a garantia e funcionamento da educação. Seguindo esse entendimento, uma lei, ou outro instrumento normativo que tenha pelo menos uma parte relacionada à educação tem como fundamento estruturar ainda mais a política educacional e o direito educacional. “Como disciplina, o direito educacional pode ser inicialmente conceituado como um conjunto de normas, princípios e doutrinas que disciplinam o comportamento das partes presentes no processo ensino-aprendizagem [...]”.(BOAVENTURA, 1996, p. 36).

Sobre esse conceito, Cury (2002, p. 246), afirma que “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para as políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”.

No tocante, Duarte (2004, p. 113), defende que “do ponto de vista jurídico, dada a complexidade desse conjunto de medidas, o grande desafio tem sido o de estabelecer mecanismos para garantir a exigibilidade e o controle judicial do seu cumprimento, em caso de ausência ou insuficiências das políticas adotadas”. Nesse contexto, é possível entender que a garantia do direito educacional no Brasil está assegurada a um conjunto de políticas educacionais, entre elas: leis; decretos; regimentos; portarias; resoluções, que regulam e

sustentam a oferta da educação básica de qualidade. “[...]a legislação educacional busca a qualificar as relações sociais, que se encaixam nos aspectos normativos do Direito Educacional.”(DA MOTTA; ARRUDA, 2010, p. 528).

Sobre essa interpretação Vieira (2001, p. 26, grifo nosso), conceitua que:

Em se tratando de esfera de investigação e de disciplina normativa, **o Direito Educacional** se distingue pela natureza pública da educação e pelo predomínio do interesse público sobre o interesse particular, **abrangendo** não somente as instituições públicas e privadas de ensino, como também os **indivíduos vinculados a ele**.

Nesse entendimento, Libaneo (2005, p. 7) disserta que “a consequência mais evidente dessa desarticulação tem sido a ausência de propostas concretas de cunho institucional, legal, pedagógico e curricular que possam constituir uma pauta comum de negociação com o governo”, ainda no entendimento do autor, sabemos que grande parte dessas leis são constituídas nas estâncias superiores e os profissionais de educação são submetidos a aceitá-las de uma forma mansa e pacífica, muitas vezes sem discussões sobre sua essência normativa.

Indo ao encontro, Dias *et al.* (2007, p. 449) afirmam que “é bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer”. A educação básica é um direito público subjetivo e o Estado tem o dever de oferecer a educação pública de qualidade para todos, e para garantir esses direitos a estas normatividades, ou seja, diversas legislações federais, estaduais, distritais ou municipais, na qual ambas se articulam, se cooperam, para que o direito a educação fique cada vez mais estruturado.

Com essa salvaguarda, qualquer cidadão que tenha seu direito violado poderá postular perante ao poder judiciário essa garantia “o interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”.(DUARTE, 2004, p. 113).

Ainda sobre esse aspecto Cury (2002, p. 247), defende que “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. Nessa percepção, Araújo (2011, p. 287, grifo nosso), pronuncia que “**o direito à educação** traz uma **potencialidade emancipadora** do ponto de

vista individual e igualitária do ponto de vista social, visto que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é **niveladora das desigualdades** do ponto de partida”.

Diante dessa perspectiva, levantamos os seguintes questionamentos:

Professores e gestores da educação básica possuem formação específica e habitualidade de estudos sobre o Direito Educacional e são/estão preparados para atuar de forma significativa para garantir a efetividade desses direitos? Professores e gestores da educação básica possuem conhecimento sobre legislação educacional, políticas educacionais, programas e planos de governo? Esses docentes e gestores estabelecem uma comparação entre a legislação oficial sobre o tema e a realidade do funcionamento do ensino? É necessário conhecer as dificuldades dos docentes e gestores sobre o Direitos Educacional para que possam desenvolver suas atividades de forma a garantir a plena cidadania dos alunos da educação básica?

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar o que os professores e os gestores compreendem por Direito Educacional a partir da formação e da participação política na efetivação de propostas. Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa procurou investigar a presença dos estudos sobre o Direito Educacional perante professores e gestores; se houve abordagens no curso de formação inicial; se há discussões no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); se o Poder Público oferece cursos de formação continuada sobre a temática.

Foi realizado um levantamento bibliográfico por meio de um ensaio teórico sobre o conceito histórico da Política Educacional do Brasil bem como a garantia dessas políticas em todas as esferas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além de discutir sobre outras modalidades de ensino que estão incluídas dentro da educação básica.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com uma classificação exploratória, na qual foram utilizados os procedimentos técnicos de ensaio teórico, pesquisa documental e pesquisa de campo com a aplicação de questionários para a coleta de dados dos professores, diretores e vice-diretores atuantes na rede pública lotados na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município da Estância Turística de Barretos, um município do interior do Estado de São Paulo.

O ensaio teórico foi desenvolvido de forma discursiva, concludente e formalizada, com uma exposição reflexiva buscando uma argumentação precisa, com informação cultural e discernimento intelectual (SEVERINO, 2007).

Na concepção de Meneghetti (2011, p. 327):

O objeto de um ensaio, que esteja relacionado ao pensar sobre algum elemento da história, não se subordina à totalidade da história, como mero objeto funcionalizado em determinado contexto que procura dar compreensão à unidade do objeto, que é pertencer ao movimento da razão como ato de reflexão.

A pesquisa documental foi baseada em documentos jurídicos que versam sobre a Política Educacional no Brasil, a esse respeito, Pádua (1997, p. 62), afirma que a pesquisa documental é obtida por meio de documentos retrospectivo ou modernos, sendo muito utilizados para pesquisas históricas com o objetivo de relacionar e descrever fatos sociais. Com o intuito de apresentar respostas da população investigada, foi desenvolvida uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários entre os docentes e gestores, fundamentando ainda mais o trabalho e apresentando os dados obtidos utilizando a teoria da amostragem.

Sobre a pesquisa de campo, Bastos e Ferreira (2016, p. 187) consideram que “a fala dos atores sociais, seu contexto, as situações observadas na coleta de campo se constituem em elementos que fazem parte de uma totalidade interpretada à luz de uma teoria”, que dessa forma, garantirá a validade dos resultados obtidos na investigação.

A pesquisa de campo com participação de seres humanos foi cadastrada na Plataforma Brasil¹ conforme os direcionamentos das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016.

O projeto e demais documentos foram submetidos para apreciação ética no dia 19 de fevereiro de 2021, gerando o Comprovante de Envio do Projeto nº 013968/2021, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº 43332421.5.0000.5400 (documento em anexo). A solicitação foi encaminhada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e apreciada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sendo aprovada em 19 de março de 2021, conforme o Parecer Consubstanciado do CEP nº 4.601.717 (documento em anexo).

O pesquisador foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura do Município da Estância Turística de Barretos/SP a realizar a pesquisa de campo

¹A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=BA3B4E07B5F265A9A07FB296821F069D.server-plataformabrasil-srvjpdf131>. Acesso em: 10 abr. 2021.

com a aplicação e questionários aos professores, diretores e vice-diretores da rede municipal. (documento em anexo).

A pesquisa de campo com a aplicação de questionários aos professores, diretores e vice-diretores atuantes nas escolas de educação básica da Secretaria Municipal de Educação do Município da Estância Turística de Barretos-SP permitiu verificar como o Direito Educacional está presente no cotidiano desses profissionais.

Dessa forma, foi analisado se há pautas sobre a temática em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou se existe outro momento de estudo/discussão e investigar se o poder público municipal oferece formação continuada relacionada à temática.

A tese está organizada em seis seções, na primeira seção apresentamos a introdução, já na segunda seção tratamos sobre o contexto histórico da política educacional no Brasil. Na terceira seção abordamos sobre o direito educacional e suas garantias na educação básica, incluindo as etapas e as modalidades. Na quarta seção versamos sobre os procedimentos metodológicos, incluindo a população do estudo, os aspectos éticos, a coleta de dados. Na quinta seção apresentamos os resultados gerados os professores e com os gestores e as perspectivas de implementações de projetos educacionais. Na sexta seção apresentamos as considerações finais.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Os primeiros documentos sobre Política Educacional foram os regimentos de Dom João III, editados em 1548 em Portugal, dessa forma, a Política Educacional no Brasil Colônia teve seu pequeno início no ano de 1549, com a chegada da Companhia de Jesus, instituída por Inácio de Loiola em 1534. “No Brasil os jesuítas se dedicaram-se a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e ao trabalho educativo.” (PITELLI, 1995, p. 33).

Essa educação era restrita à classe dominante, ou seja, os filhos dos donos de terra e senhores de engenho. “Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim em número restrito, por quanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos”. (ROMANELLI, 2000, p. 33). Nos aldeamentos eram realizadas as catequizações dos índios, já nos colégios jesuítas eram desempenhados o processo de escolarização, principalmente para os filhos das elites.

Figura 1 - Atuação educativa dos Jesuítas.



Fonte: Página do site jesuitasbrasil.org.br.²

O ensino dos padres consistia em oferecer formação básica, sem a preocupação de formação para o trabalho, pois nessa época as atividades de produção não necessitavam de escolarização, sendo assim, pouco contribuindo para transformações sociais da colônia (ROMANELLI, 2000).

Num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes), que, segundo o modelo de

² Disponível em: <https://www.jesuitasbrasil.org.br/2016/10/05/atuacao-educativa-dos-jesuitas-no-brasil-e-tema-de-livro/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. (RIBEIRO, 1998, p. 20).

Os principais objetivos dos jesuítas na colônia era o recrutamento de fiéis e de servidores, na qual estes ou aqueles eram atingidos pela ação educadora, na qual a catequese garantiu a conversão da população indígena, a educação ministrada aos “curumins” também era oferecida aos filhos dos colonos, assegurando também a catequização destes (ROMANELLI, 2000).

Alguns Jesuítas possuíam facilidades para aprender as línguas da terra e passavam a ensinar aqueles padres que chegavam à colônia.

No ensino das primeiras letras, os jesuítas mostraram grande capacidade de adaptação. Penetravam com igual facilidade na casa grande dos senhores de engenho, nas senzalas dos escravos e nas aldeias indígenas. Em todos os ambientes procuraram orientar na fé jovens e adultos e ensinar as primeiras letras às crianças, adaptando-se as condições específicas de cada grupo. Para o trabalho junto aos índios aprendiam e ensinavam sua língua nos colégios; utilizavam-se de órfãos vindo de Portugal para atrair mais facilmente as crianças índias e, através destas, buscavam conquistar seus pais. (PILETTI, 1995, p. 34).

Em princípio o ensino era a educação elementar para os índios e brancos e educação média somente para os homens da classe dominante, para aqueles que não pretendiam seguir a carreira eclesiástica eram conduzidos à Europa para completar seus estudos (ROMANELLI, 2000). Os padres jesuítas utilizavam o plano de estudos denominado *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, ou seja, um manual educativo que deveria ser utilizado em todos os colégios jesuítas, esse manual foi utilizado por mais de séculos na colônia. Tinha como principal método a obediência, educação cristã católica, aprendizado baseado em repetição, seguindo extremamente as disciplinas, reproduzindo os valores cristãos, humanísticos, artísticos e culturais.

O *Ratio Studiorum* era uma coletânea de regras e prescrições que deveriam ser seguidas à risca pelos padres jesuítas em suas aulas nos colégios e nos aldeamentos, sendo assim, não era permitido mudanças ou alterações no método (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008). Esses preceitos não poderiam ser postos em discussões ou questionamentos, eram regras inalteráveis “obedecer como um cadáver”. O método era baseado em repetições e obediência, na qual o aluno que não fosse disciplinado poderia sofrer punições coercitivas.

Quando somente as repreensões em palavras não eram suficientes, utilizava-se o castigo físico, na qual era utilizado à palmatória, não podendo passar de seis golpes, sendo proibido atingir o rosto ou a cabeça dos estudantes.

Figura 2 - Palmatória.³



Fonte: Imagem da Sala de Educação do Museu Histórico Emílio da Silva - Jaraguá do Sul (SC).

Na presença de duas testemunhas, o castigo era realizado pelo corretor, que era um homem sério, de fora da Companhia que punia os alunos conforme instruções recebidas pelo Prefeito de Estudos do Colégio Jesuíta. Cabe ressaltar que era expresso no *Ratio Studiorum* a premiação para os melhores alunos, na qual eram realizados eventos solenes e entrega de premiações diante da família e das autoridades civis e eclesiásticas da época (SILVA TOYSHIMA; MANTAGONOLI; COSTA, 2012).

Por outro lado, a missão dos jesuítas em catequizar os índios não foi uma tarefa fácil, a respeito disso, Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 174), afirmam que:

Já num segundo momento, os indígenas passam a ser encarados pelos padres jesuítas como um empecilho para a consecução dos seus objetivos, pois, ao não se adaptarem às exigências do trabalho árduo, rotineiro e contínuo, destinado à acumulação e não mais apenas a sobrevivência, tornam-se insubordinados, abandonando, dessa maneira, as missões e retornando para suas aldeias.

A educação jesuítica perdurou até sua expulsão em 1759 pelo primeiro ministro de Portugal Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal. “Em sua administração, entrou em conflito com os jesuítas, atribuindo-lhes intenções de opor-se ao controle do governo português.” (PILETTI, 1995, p. 36). Com a expulsão dos jesuítas, a colônia teve grandes dificuldades na esfera educacional, visto que esses eram os únicos responsáveis pela escolarização.

³ A palmatória, por vezes também chamada férula, é um artefato geralmente de madeira formado por um círculo e uma haste. Foi muito utilizada no passado nas escolas pelos professores a fim de castigar alunos indisciplinados, golpeando-a na palma da mão do aluno castigado. Algumas palmatórias podem conter furos no círculo, a fim de aumentar a sensação dolorosa. Os furos servem para vencer a resistência do ar e aumentar a velocidade do golpe, aumentando assim a dor e vestígio deixado na pele por cada golpe. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99712?show=full>. Acesso em: 02 abr. 2021.

No Brasil, entretanto, as consequências do dismantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475).

Nessa perspectiva, Romanelli (2000, p. 36), afirma que “a uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível para o outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas”. Na época, leigos começaram a ser introduzidos no processo educacional e o governo assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. Contudo, não havia um bom investimento na educação primária, dessa forma, os mais ricos recorriam a professores particulares e as escolas particulares passaram a ter um papel importante na educação, dessa forma, para diminuir as insuficiências da escola pública.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e com a Independência em 1822, o principal objetivo educacional era a formação das elites, na qual foram criadas principalmente algumas escolas superiores. Em 1823 pelo decreto 1º março, foi instituída no Rio de Janeiro a primeira escola que deveria trabalhar o método Lancaster, ou seja, o ensino mútuo.

A Constituição outorgada em 1824 estabeleceu em seu art. 179 que a “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”⁴. No ano de 1827 foi determinado que seriam criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades e escolas de meninas em cidades mais populosas (PILETTI, 1995).

O Ato Adicional de 1834 conferiu às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública. Sendo de responsabilidade das províncias, o ensino primário era muito limitado, “a principal preocupação do governo, no que diz respeito à educação, era a formação da elite dirigente, objetivo que o levou a concentrar seus esforços no ensino secundário e superior (PILETTI, 1995, p. 43).

Com a falta de recursos e uma grande falha de tributação de renda, existiam pouquíssimas escolas mantidas pelas Províncias, o ensino secundário ficou a cargo das escolas mantidas pela iniciativa privada, na qual acentuou ainda mais o caráter classista, visto

⁴ A Constituição Política do Império do Brasil de 1824 definia em seu Art. 6º os cidadãos brasileiros: I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação; II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio; III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil; IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência; V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização; V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização.[sic].

que a educação secundária era cara e somente as famílias com altas posses mantinham seus filhos nas escolas (ROMANELLI, 2000).

Em relação a oferta educacional Piletti (1995, p. 49), afirma que “tais níveis de instrução sofrem, desta maneira, as consequências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias, hoje Estados”.

A Constituição de 1891 consagrou a dualidade de sistemas, na qual a União cabia a criação e o controle do ensino superior em todo país, e aos Estados cabia a criação e o controle do ensino primário e profissional nas escolas normais (para moças) e escolas técnicas para rapazes. O ensino superior era totalmente elitista na qual era ocupado pelos nobres e filhos de proprietários de terras.

Do ponto de vista, fica claro a diferença da educação do povo (ensino primário e ensino técnico) e da educação da classe dominante (escolas secundárias e escolas superiores), refletindo assim na própria dualidade da população brasileira. (ROMANELLI, 2000). “A Primeira República é o período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava a educação de elite.”(PILETTI, 1995, p. 54).

Esta é uma interpretação apoiada por Romanelli (2000, p. 56) argumentando que “considerando que eram os padrões de educação da elite que interessavam às camadas emergentes, o crescimento da demanda social de educação determinou a expansão de uma escola que continuou a estruturar-se segundo moldes antigos”.

O ensino primário dividido em classes fragmentadas e em prédios diferentes, passaram a partir de meados de 1893 a serem organizados no mesmo espaço, surgindo assim os grupos escolares.

Figura 3 - Placa do Grupo Escolar de Vila Clementina.⁵



Fonte: Fotografada pelo pesquisador no ano de 2021.

⁵ O prédio atualmente é ocupado pela Secretaria Municipal de Educação de Barretos/SP.

As principais questões educativas ganharam debates políticos a partir da década de 30, com o advento que a educação poderia solucionar os problemas sociais, políticos e econômicos, nessa época a igreja ainda tinha grande influência no processo de ensino e havia uma grande disputa entre os conservadores católicos tradicionalistas e os liberais que eram inspirados pela escola nova, com uma visão de mudar a sociedade pelo estudo. No ano de 1932 houve o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* assinado por 26 intelectuais⁶ que defendiam uma educação pública gratuita, leiga, obrigatória e oferecida pelo Estado, visando a uma igualdade e equidade onde todos os cidadãos poderiam ter as mesmas oportunidades.

Ao defender a universalidade de acesso à educação em todos os seus ramos e graus a todos os cidadãos, independente das diferenças sociais e das diferenças de sexo (co-educação), a Educação Nova deixa predominar apenas as diferenças marcadas pelas *aptidões naturais determinadas pelos caracteres biológicos de cada indivíduo* assegurando, dentro da instituição escolar, a possibilidade de preservação da personalidade individual em meio ao público que se constituía no interior da escola, para em seguida, expandir-se pelos demais setores da vida social. (XAVIER, 2004, p. 28, grifo da autora).

Em 1934, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil trazia diversas declarações a respeito da educação, salientando a importância na formação política dos cidadãos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Algumas reformas empreendidas pelo governo provisório passaram a alcançar a totalidade de todos os ramos do sistema de ensino, promovendo assim o início de uma estrutura organizada após a publicação de uma série de decretos, denominados Reformas Francisco Campos, que tiveram grande impacto na educação conforme apresentamos:

Quadro 1 - Decretos do Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil.

Decreto 19.850/1931	Criou o Conselho Nacional de Educação.
Decreto 19.851/1931	Organização do Ensino Superior no País e adotou o Regime Universitário.
Decreto 19.852/1931	Dispõe sobre a Organização da Universidade do Rio de Janeiro.
Decreto 19.890/1931	Dispõe sobre a Organização do Ensino Secundário.
Decreto 19.941/1931	Dispõe sobre o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas.
Decreto 20.151/1931	Organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.
Decreto 21.241/1932	Consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na obra de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 16-17).

⁶Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy

Foi em 1940 que teve início à reforma com a implementação das chamadas Leis Orgânicas de Ensino que autorizou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), estes, paralelos ao sistema de ensino oficial e responsáveis em consolidar o ensino industrial, que na época carecia de mão de obra qualificada. Assim, as camadas mais favorecidas tinham o privilégio de buscar o ensino secundário e superior, e as camadas mais humildes restavam oportunidades de cursar o ensino primário e profissional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Quadro 2 - Leis Orgânicas implementadas de 1940 a 1946.

Decreto-lei nº 4.0048/1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial.
Decreto-lei nº 4.073/1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
Decreto-lei nº 4.244/1942	Lei Orgânica do Ensino Comercial.
Decreto-lei nº 8.529/1946	Lei Orgânica do Ensino Primário.
Decreto-lei nº 8.530/1946	Lei Orgânica do Ensino Normal.
Decreto-lei nº 8.621/1946	Cria o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC).
Decreto-lei nº 9.613/1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na obra de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 23).

Em 1948 uma comissão de especialistas elaborou e enviou ao Congresso Nacional uma proposta sobre os novos rumos da educação brasileira, os debates perduraram até 1961 e finalizaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Nesse período no Brasil os índices de analfabetismos eram expressivos, dessa forma, foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁷, que era um Plano de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos com vista a diminuir as desigualdades. Era utilizado o método Paulo Freire de alfabetização, todavia, sem o ideal de emancipação.

No ano de 1968 foi publicado o Ato Institucional Nº 5⁸, onde o Presidente da República pode decretar intervenções nos Estados e nos Municípios, suspender direitos

Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes.

⁷ BRASIL. LEI nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

⁸ BRASIL. ATO INSTITUCIONAL nº 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

políticos de quaisquer cidadãos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, bem como, decretar recesso no Congresso Nacional e poder legislar em todas as matérias.

[...] por meio da censura, suprimiu toda forma expressiva que pudesse ter qualquer eventual significação política; reprimiu indistintamente todo tipo de obra ou criou dificuldades objetivas para a circulação e distribuição de grande número delas; atacou a produção cultural universitária, afetando gravemente tanto seu destino como sua qualidade; demitiu professores e perseguiu (alguns) produtores culturais. (FRANCO, 1994, p. 62).

Foi um período de condições precárias para uma grande parte da população brasileira, muitos migraram para as cidades sem uma devida fonte de renda, aumentou-se o problema de moradia, saneamento básico, assistência médica. Um estudo realizado por Piletti (1995, p. 115, grifo nosso), afirma que “com consequência, os índices de mortalidade infantil cresceram, as doenças contagiosas aumentaram, fazendo dos brasileiros **um povo doente e faminto**”.

O Decreto Lei nº 869, foi publicado em 12 de Setembro de 1969⁹, e trazia expressamente a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica em todos os graus e modalidades de ensino, no Ensino Primário: Educação Moral e Cívica (EMC); no Ensino Secundário: Organização Social e Política Brasileira (OSP), e no Ensino Superior: Estudos e Problemas Brasileiros (EPB).

Na década de 70, com a crise instaurada pelo Regime Militar a educação foi incluída no Plano de Desenvolvimento Econômico (PDE), com isso, a educação perde o papel de formação cidadãos para o mercado de trabalho e passa a ser encarada como a chave para diminuir as desigualdades sociais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A Lei nº 5.692/1971 provocou mudanças na então estrutura de ensino, entre elas a de ampliar a obrigatoriedade escolar para oito anos, ou seja, da faixa etária dos 7 aos 14 anos. Também é importante ressaltar a junção do ensino primário ao ensino ginásial, retirando assim o exame de admissão ginásial, que era considerado excludente, principalmente para os alunos das escolas públicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Em outubro de 1977 foi realizado o 1º Seminário de Direito Educacional na Universidade de Campinas (UNICAMP), coordenado por Guido Ivan de Carvalho, com intensos debates e recomendações, entre elas, a sistematização da legislação de ensino,

⁹ BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

todavia, o Regime Miliar impossibilitou consideravelmente as recomendações apresentadas. (DA MOTTA; ARRUDA, 2010).

O Regime Militar encerrou-se oficialmente no ano de 1985, iniciando assim a Nova República, todavia, a educação ainda seguia as políticas do regime militar, somente em 1987 no Fórum da Educação Constituinte que surgiram intensos debates na qual foram contestadas as verbas públicas que eram destinadas as escolas particulares, além disso, foi defendido o ensino público e gratuito para todos (PILETTI, 1995).

Dessa forma, sendo “uma política que, desde sua formulação ainda no regime militar, impediu que se consolidasse um sistema efetivo de cooperação entre as três esferas, federal, estadual e municipal, gerando duplicação, sobreposição e má gerência de recursos”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 39).

Durante o Governo de José Sarney de Araújo Costa, o primeiro marco estrutural criado pelo governo ocorreu com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 (CRFB/88).

Figura 4 - Aprovação do texto e o anúncio do fim dos trabalhos da Constituinte (1988).



Fonte: Galeria de fotos do Senado Federal.¹⁰

A Carta Magna trouxe medidas que tiveram enormes impactos no sistema educacional, entre eles: Autonomia Universitária; Aumento na veiculação dos percentuais mínimos dos

¹⁰ BRASIL. Senado Federal. Chuva de papel picado em plenário após a aprovação do texto e o anúncio do fim dos trabalhos da Constituinte. 1988. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html>. Acesso em: 02 abr. 2021.

orçamentos públicos destinados à educação: 18% para a União e 25% para os estados e municípios; Alteração do pacto educativo. (DURHAM, 2010).

[...] as leis de educação anteriores trataram a questão de forma bastante reducionista em relação à atual, tanto no que se refere às concepções, quanto a alternativa de organização. [...] apesar das limitações ainda presentes, traz uma opção conceitual que projeta uma nova dimensão à formação do homem. (PEREIRA; TEIXEIRA, 1997, p. 88).

A CRFB/88 trouxe expressamente no seu artigo 6º a Educação como um Direito Social e no capítulo III trouxe vários artigos relacionados à educação. Elencou no Art. 205 que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. “É possível observar que o Estado promove um duplo movimento em relação à educação na medida em que se coloca por um lado como provedor da educação pública e, por outro, responsabiliza também a família e a sociedade [...]” (NICÉSIO; ALMEIDA; CONCEIÇÃO, 2015, p. 37).

No artigo 206 da CRFB/88 são elencados os princípios na qual o ensino deverá ser ministrado, entre eles a igualdade de condições para o acesso a permanência na escola, promovendo assim uma maneira igualitária de tratamento para todos os estudantes, inclusive proporcionando condições para a permanência na escola.

A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, na qual defende a pluralidade e respeito as diferenças e as manifestações livres.

O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, estimulando assim a liberdade de ideias e de conhecimentos de uma forma ampla.

A coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, reforçando que haverá gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ou seja, se a instituição for pública, o ensino será gratuito, se estendendo essa gratuidade também para as escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais que recebem recursos públicos.

O texto constitucional também dita sobre a valorização dos profissionais do ensino, gestão democrática do ensino público e garantia do padrão de qualidade, além de piso salarial nacional para profissional da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

A Carta Magna ainda estabeleceu que o ensino é um direito público subjetivo, apresentou os deveres do Estado para a Educação, determinou o uso dos Recursos Públicos e instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, em regime de colaboração entre os entes federativos com o objetivo a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção

humanística, científica e tecnológica. “[...] há uma tendência histórica de malversação dos recursos destinados à educação. De fato, irregularidades na aplicação dos recursos para a educação são constantes na história da educação brasileira envolvendo o governo federal, os estados e os municípios. (DURHAM, 2010, p. 165).

Mais do que de palavras e de normas legais precisamos, portanto, da ação concreta dos poderes públicos em cumprimento a suas obrigações constitucionais. E, tenhamos certeza, tal cumprimento será diretamente proporcional ao grau de consciência, de organização e de cobrança da população acerca dos seus direitos fundamentais, entre os quais está, sem dúvida, **o direito à educação**. (PILETTI, 1995, p. 141, grifo nosso).

Cabe observar que a própria CRFB/88 estipulou que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente, diante disso, o cidadão poderá buscar medidas cabíveis administrativas ou judiciais para ter esse direito social garantido pelo Estado.

No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, apresentou diversos direitos, entre eles, o direito à vida e à saúde, o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, do direito à convivência familiar e comunitária, do direito à educação, da profissionalização, além de estabelecer a política de proteção integral que englobam: a política de atendimento; das medidas de proteção; da prática de ato infracional; dos direitos individuais; das medidas socioeducativas; do Conselho Tutelar e do acesso à justiça.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, o país passou a ter uma nova lei específica para a educação. “A LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade [...]” (DURHAM, 2010, p. 156).

A União permaneceu como a principal responsável pelo ensino superior público, bem como titular do controle sobre o ensino superior privado, também lhe coube a função redistributiva e supletiva, com o objetivo de diminuir as desigualdades regionais e suprir necessidades (DURHAM, 2010).

Os municípios passaram a oferecer com prioridade a educação infantil e o ensino fundamental. Os Estados passaram a assegurar a oferta do ensino fundamental e oferecer com prioridade o ensino médio, ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios. Ambos os entes devem oferecer a educação de forma colaborativa para garantir a universalização. “A bandeira do ensino público, universal e gratuito precisa ser

empunhada pelos movimentos sociais e pelos políticos comprometidos com os interesses da maioria da população, isto é democracia.” (CUNHA, 1991 *apud* FONSECA, 1992, p. 138).

É preciso considerar, entretanto, que em todos os períodos de crescimento quanto mais se chega perto da universalização, mais difícil é manter o ritmo de crescimento, porque há menos crianças a serem incorporadas e que estão fora do sistema se encontram nos **rincões mais pobres, mais marginalizados e mais isolados e, portanto, mais difíceis de serem atendidos.** (DURHAM, 2010, p. 160, grifo nosso).

Ainda na década de 90 era possível encontrar instituições de ensino técnico e tecnológico com o objetivo de formação para uma mão de obra mais qualificada para o mercado de trabalho, além disso, era oferecido nessas mesmas instituições um excelente curso médio regular e propedêutico, pela qualidade, havia uma grande procura por vagas, na qual eram exigidos exames para o ingresso nos cursos, as vagas eram prioritariamente ocupadas por estudantes provenientes das escolas particulares do ensino fundamental, pois na maioria das vezes estavam mais preparados para os exames.

O governo Fernando Henrique realizou a separação da formação para o trabalho da formação propedêutica, ampliando assim o número de vagas para o ensino técnico, afastando assim a clientela que estava somente interessada no vestibular, aumentando as chances para os estudantes das escolas públicas conseguirem uma formação para ingressarem no mercado de trabalho. “[...] apenas a educação técnica de nível médio e tecnológica de nível superior não satisfazem as necessidades do mercado de trabalho nem dos grandes números de jovens e adultos que não conseguiu completar o ensino médio, ou o fez com aproveitamento muito insatisfatório.” (DURHAM, 2010, p. 172).

Grande parte das políticas do governo Fernando Henrique foram criadas e orientadas com a implantação e reformas estabelecidas pela LDB, não existiam indicadores que medissem a qualidade de ensino.

Para que pudesse ser mensurado os índices educacionais foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e o Exame Nacional de Conclusão de Curso, conhecido como “PROVÃO”, após essas criações e sabendo das reais necessidades e peculiaridades, passaram a ser instrumentos fundamentais para a formulação de políticas públicas educacionais. “Informando o público sobre o desempenho dos mesmos cursos em diferentes instituições, diminuiu a procura nos cursos mal avaliados e aumentou o número de candidatos naqueles mais bem avaliados.” (DURHAM, 2010, p. 161).

Em 2000, o Brasil foi incluído no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OECD), na qual foi demonstrado em uma análise o grave problema da qualidade de ensino em nosso país. Durham (2010), defende que esses resultados desastrosos não podem ser atribuídos a falhas do governo Fernando Henrique, pois trata-se de uma “herança maldita”, bem mais antiga, que não conseguimos ainda superar, além disso, não se pode deixar de admirar a coragem e a honestidade na apresentação de dados que poderiam prejudicar sua imagem política.

A partir de 2006, o governo promoveu modificações no SAEB, realizando a substituição do caráter amostral do exame por uma prova universal para as 4^a e 8^o séries do ensino fundamental, a Prova Brasil. Essa mudança proporcionou a avaliação detalhada, para orientar as políticas educacionais (DURHAM, 2010).

O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, apresentou-se como uma das medidas mais importantes do governo Fernando Henrique.

Tendo como base a vinculação de 15% do orçamento de estados e municípios para o ensino fundamental, o fundef resultou na criação, em cada estado, de um Fundo, formado a partir do total dos recursos transferidos da União para estados e municípios e entre estados e seus municípios, dos quais se reservava 15% para o financiamento do ensino fundamental (equivalente a 60% dos 25% obrigatórios para a educação). (DURHAM, 2010, p. 173).

Com o FUNDEF foi possível realizar uma aplicação automática e transparente; saber o valor mínimo por aluno; gerar aumento nos salários de professores e outros profissionais de educação; elaboração de planos de carreira dos profissionais de educação para uma melhoria na qualidade de ensino; complementação de recursos pela União. “Um agravante é que boa parte dessas escolas se encontra exatamente nas regiões mais pobres do país, onde os recursos disponibilizados pelos fundos atingem seus menores valores *per capita*.”(PINTO, 2007, p. 884).

O FUNDEF pouco contribuiu para aumentar a eficiência de gestão do sistema e menos ainda na qualidade de ensino, pois não foram realizadas consultas a comunidade escolar e os critérios de decisão foram essencialmente monetários, o que ocasionou de um lado os Estados querendo reduzir seus alunos e do outro os Municípios querendo ampliar suas receitas (PINTO, 2007).

No Estado de São Paulo por exemplo, esse processo gerou um grande desperdício na alocação dos profissionais da rede estadual, pois um enorme contingente dos professores

efetivos ficou ocioso, pois na maioria das localidades as escolas foram municipalizadas e com a contratação de novos professores para rede municipal mediante concursos públicos (PINTO, 2007).

[...] o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais. (DAVIES, 2006, p. 756).

Para uma possível progressão das políticas educacionais, o governo Fernando Henrique implantou, criou e manteve alguns programas:

Quadro 3 - Programas Implantados, criados ou mantidos no governo Fernando Henrique.

Programas	Objetivos
Bolsa Escola	Após implantação no Distrito Federal durante a gestão do Governador Cristóvão Buarque, O governo Fernando Henrique transformou em um programa nacional com o objetivo de oferecer auxílio monetário para as famílias de baixa renda com filhos em idade escolar.
Dinheiro Direto na Escola	Os recursos passaram a ser distribuídos diretamente às escolas de ensino fundamental, podendo ser utilizado de acordo com as reais necessidades.
Fundescola	Especificamente dirigindo recursos para as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, com o objetivo de diminuir as desigualdades regionais do sistema educacional
Programa de Avaliação de livros didáticos	Esse programa foi preservado, com o objetivo de serem avaliados e distribuídos.
Programa dos Parâmetros Curriculares Nacionais	Oferecer uma base nacional comum para o ensino no país.
TV Escola, distribuição de computadores e cursos à distância.	O primeiro foi abandonado e os demais ampliados.
Programa Merenda Escolar	O programa foi ampliado no governo Fernando Henrique.
Programa Transporte Escolar	O programa foi ampliado no governo Fernando Henrique.
Distribuição de Livros Didáticos	O programa foi ampliado e avaliado no Governo Fernando Henrique.
Programas de Formação do Professor	Foi criado o curso normal superior e estabeleceu que no prazo de 10 anos, só poderiam ser admitidos professores com formação em licenciatura em nível superior.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na obra de (DURHAM, 2010, p. 174-176).

Ao final do governo Fernando Henrique a educação nacional se mantinha em um estado segmentado e disperso, não contribuindo para constituir cooperação entre os entes federativos e cidadãos da sociedade (OLIVEIRA, 2011). Na opinião de Dourado (2007, p. 925), “ao mesmo tempo, deve-se considerar o papel basilar das políticas de financiamento e

regulação da educação, uma vez que os processos de gestão educacional e escolar são fortemente induzidos pela lógica do financiamento adotado[...].”

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do país, “os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de se contrapor-se ao movimento das reformas iniciados no governo anterior.”(OLIVEIRA, 2009, p. 198). Mesmo assim, durante o governo Lula, foram enviados ao Congresso Nacional importantes textos, entre eles, a implantação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A Lei nº 10.861/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que trata de um ciclo de avaliação de três anos, na qual as instituições e cursos passam por avaliações *in loco* e os alunos são avaliados pelo Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil (ENADE), com isso, cursos e instituições eram avaliados para que assim fossem autorizados, reconhecidos, credenciados ou recredenciados. (ABREU, 2010).

O FUNDEB, instituído pela Lei nº 11.494/2007, começou a atender toda a educação básica, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que teve vigência de 1997 a 2006 (BRASIL, MEC, 2018, on-line).

No mesmo ano foi constituído o programa Brasil Alfabetizado, priorizando a alfabetização de jovens e adultos das regiões Norte e Nordeste do país, regiões onde permaneciam grandes desigualdades sociais e econômicas (ABREU, 2010).

No que diz respeito ao aspecto financeiro, é forçoso reconhecer que o FUNDEB representa considerável avanço em relação ao seu antecessor, o FUNDEF, ao promover a ampliação do raio de ação abrangendo toda a educação básica, não apenas no que se refere aos níveis, mas também quanto às modalidades (SAVIANI, 2007, p. 1248).

Sobre o acompanhamento, controle social, comprovação e fiscalização dos recursos da Lei nº 11.494/2007, o artigo 24 e seguintes estipulava quais as pessoas que poderiam fazer parte do conselho, ou seja, do controle social dos recursos do fundo. A legislação estabeleceu também uma série de impedimentos que atinge parentes de membros do Executivo, prestadores de serviços, pais que ocupem cargos ou funções de confiança.

Em 2007 ocorreu o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e estava estruturado inicialmente em trinta ações voltadas para todos os níveis e modalidades da educação, a principal voltada para o acesso e a permanência do aluno na escola.

No mesmo ano foi promulgado o Decreto nº 6.094 - Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59 estabeleceu regime de colaboração e que o atendimento ao educando envolvesse metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (ABREU, 2010).

O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva refere-se à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado com um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade de ensino ministrado em todas as escolas de educação básica no país. (SAVIANI, 2007, p. 1232).

Em 2004 com a Lei nº 10.891, foi instituído o Programa Universidade para Todos (ProUni) disponibilizando bolsas de estudos integrais ou parciais para alunos provenientes da educação básica pública em Instituições de Ensino Superior Privadas, trazendo assim uma esperança e uma expectativa aos concluintes da educação básica pública. Em 2005 a Lei nº 11.096 regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e alterou a Lei nº 10.891 de 2004.

O ProUni foi alvo de diversas críticas, que defendiam que a prioridade do governo federal deveria ser a qualificação e ampliação da rede pública de educação superior (ABREU, 2010).

O “Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério”, proposto pela lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, somente incluiu os profissionais ligados a parte pedagógica e não os demais trabalhadores da educação, todavia, teve um avanço significativo, especialmente para professores atuantes nas regiões mais pobres do país (ABREU, 2010). Com essa implantação, independente da região de atuação, a remuneração do professor não poderia estar em hipótese alguma abaixo do valor do piso.

Saviani (2007), aponta que o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2007 o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), promovendo diversas ações, entre elas: Plano de Metas do PDE-IDEB incluindo o Piso do Magistério e Transporte Escolar; Luz para Todos; Saúde nas Escolas; Guias de Tecnologias; Mais Educação; Coleção Educadores; Inclusão Digital; Proinfância; Provinha Brasil; Programa Dinheiro Direto nas Escolas; Gosto de Ler; Biblioteca nas Escolas; Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos; Financiamento Estudantil, Pós-doutorado; Professor Equivalente; Acessibilidade na Educação Superior; Educação Especial; Olhar Brasil; Programa de Acompanhamento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do (BPC) e Educação Tecnológica e Formação Profissional.

Quadro 4 - Ações promovidas pelo MEC em 2007.

Ações	Objetivos
Plano de Metas do PDE-IDEB: Piso do Magistério e Formação	Propunha elevar gradativamente o salário dos professores, além de oferecer cursos de formação inicial e continuada por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Plano de Metas do PDE-IDEB: Transporte escolar	Garantir aos alunos da zona rural o acesso às escolas
Luz para todos	Garantir energia elétrica para todos as escolas rurais
Saúde nas escolas	Atendimento básico de saúde para alunos e professores, com colaboração do Ministério da Saúde.
Guias de tecnologias	Qualificar propostas de melhoria e métodos de ensino utilizando recursos tecnológicos
Mais educação	Ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e ampliar a realização de atividades educativas.
Coleção Educadores	Disponibilizar nas bibliotecas autores clássicos da educação, sendo 30 brasileiros e 30 estrangeiros.
Inclusão digital	Distribuição de computadores às escolas da educação básica.
Proinfância	Garantir o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de pré-escolas e creches.
Provinha Brasil	Destinada a avaliar o desempenho dos estudantes de 6 a 8 anos de idade.
Programa Dinheiro Direto nas Escolas	Acréscimo de 50% dos recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB.
Gosto de Ler	Estimular o gosto de leitura dos alunos do ensino fundamental por meio da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa.
Biblioteca na Escola	Disponibilizar obras literárias nas escolas de nível médio, cobrindo as setes disciplinas que integram o currículo.
Programa Nacional Biblioteca da Escola e Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos	Distribuição de livros de literatura para as escolas da educação infantil e livros didáticos para alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado.
Financiamento Estudantil - FIES	Facilitar o crédito educativo e estender o prazo para ressarcimento.
Pós-doutorado	Com o objetivo de manter no país pessoal qualificado em nível de doutorado.
Professor Equivalente	Facilitar a contratação de professores nas universidades federais.
Educação Superior	Com meta de 10 anos para duplicação de vagas nas universidades federais.
Acessibilidade na Educação Superior	Ampliar o acesso de pessoas com deficiência a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior.
Educação Especial	Criação das salas de recursos multifuncionais para atendimento dos alunos público-alvo da educação especial em horários contrários ao ensino regular.
Olhar Brasil	Desenvolvido juntamente com o ministério da saúde para a distribuição de óculos para os alunos que necessitarem.
Programa de Acompanhamento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do (BPC).	Acompanhamento dirigido prioritariamente aos alunos da faixa etária de 0 à 18 anos.
Educação Tecnológica e Formação Profissional	Reorganizar a rede federal, triplicar o número de vagas pela via da educação a distância e articular o ensino profissional com o ensino médio regular, incentivar a admissão de professores mediante concursos públicos e a abertura de novas escolas federais.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na obra de Saviani (2007, p. 1233-1237).

Durante o governo Lula também foram implantados programas sociais, com o objetivo de promover assistência a população menos favorecida. O mais importante foi o Bolsa-Família, criado pelo Decreto nº 5.209/2004, com finalidade de repassar recursos financeiros as famílias (pobres, miseráveis e que estavam abaixo da linha da pobreza), esse programa sempre foi alvo de diversas críticas, por ser uma política social passiva, que não estimula os assistidos alcançarem independência para saírem daquelas circunstâncias (OLIVEIRA, 2009).

A educação tem sido apontada como um importante setor de distribuição de tais políticas: do Bolsa-Família aos programas dirigidos à juventude, tais como o ProJovem e o Primeiro Emprego, o setor da educação tem exercido papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Em 2011, Dilma Rouseff, sucessora de Lula assume a presidência do país, dando continuidade as propostas e políticas educacionais. Nesse governo foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei nº 12.513/2011 (SILVA; PEDROSA; GIFFONI, 2016), o programa visa garantir acesso aos cursos técnicos e de qualificação profissional, ampliando a oferta. Durante o mesmo governo foi criado o programa “Ciência sem Fronteira”, proporcionado aos alunos brasileiros que se destacam nas áreas tecnológicas estudarem em universidades no exterior.

Em 2012 foi publicada a lei nº 12.711 “Lei de cotas”, que foi regulamentada pelo decreto nº 7.824/2012.

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (MEC, 2012, on-line).

Em dezembro de 2015 foi aberto um processo de *impeachment* contra a presidência de Dilma Rouseff, com duração de 273 dias, com 61 votos favoráveis ao impeachment e 20 contrários, sendo cassado seu segundo mandato. Durante o processo o vice-presidente Michel Temer assumiu o cargo de presidente no dia 31 de agosto de 2016.

No curto governo Temer, foi editada a Medida Provisória nº 746 iniciando uma reforma na legislação que normatizava o Ensino Médio no país, em fevereiro de 2017 essa Medida Provisória foi aprovada com pequenas ressaltas e transformada na Lei nº 13.415 pelo Congresso Nacional.

A reforma gerou grandes críticas, pois contrariou o que era previsto no Art. 62 da LDB que estabelece que os docentes tenham curso de licenciatura plena, com a reforma passou a poder admitir que profissionais com notório saber conforme suas experiências profissionais ou áreas de formação.

No ano de 2017 foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. A BNCC determina o conjunto progressivo das aprendizagens essenciais nas etapas da Educação Básica, possuindo um caráter normativo que assegura os direitos de aprendizagem, articulando-se com os objetivos da LDB e com que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2018 foi homologado o documento relativo ao Ensino Médio, dessa forma, a BNCC passou a abranger toda a educação básica.

O governo Bolsonaro, que tomou posse em 2019, desde o início demonstrou uma falta de compromisso com as desigualdades sociais, cuja marca principal foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A princípio sua agenda de governo na área da educação se limitou a implementação da educação domiciliar “*homeshooling*”, e dos programas de escolas militares (SEGATTO; PINEDA, 2020).

Em 2020, o MEC destinará R\$ 54 milhões para levar a gestão de excelência cívico-militar para 54 escolas, sendo R\$ 1 milhão por instituição de ensino. São dois modelos. Em um, de disponibilização de pessoal, o MEC repassará R\$ 28 milhões para o Ministério da Defesa arcar com os pagamentos dos militares da reserva das Forças Armadas. Os outros R\$ 26 milhões vão para o governo local aplicar nas infraestruturas das unidades com materiais escolares e pequenas reformas nestas escolas, atuação policiais e bombeiros militares. (MEC, 2020, on-line).

Ao analisar o discurso oficial do Ministro da Educação Abraham Weintraub no ano de 2019 sobre a educação superior, a situação também se mostrou muito inquietante, pois depois do discurso: “a ideia de universidade para todos não existe”; universidade é lugar de “balbúrdia” e “o Estado brasileiro não tem condições de atender a demanda do ensino superior”. (MACEDO, 2019).

O ano de 2020 ficou marcado pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), afetando diversos setores como saúde, economia e educação. Com a pandemia as instituições de educação (escolas de educação básica, profissional e ensino superior), as portas foram fechadas com o objetivo de manter o isolamento social e evitar o contágio. Devido a situação de calamidade, várias instituições de ensino adotaram o ensino remoto ou ensino a distância como alternativa para a continuidade dos objetivos educacionais. Cabe ressaltar que no artigo

32 da LDB, mais precisamente em seu § 4º estabelece que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergências” (BRASIL, 1996), por mais que a própria lei estabeleça a situação somente no ensino fundamental, outros níveis adotaram também essa modalidade de ensino por analogia.

No dia 28 de abril de 2020, no Portal do Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus, na qual foi disponibilizado recomendações para a atuação da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio, ensino técnico, ensino superior, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação indígena, do campo e quilombola. Entre essas diretrizes, foi autorizado normativas para os entes federativos, suspensão das aulas, fechamentos das escolas e a adoção do ensino à distância e do ensino remoto.

Foi publicada no dia 18 de agosto de 2020 a Lei nº 14.040 que estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, na qual os entes federativos poderiam organizar o calendário letivo, caso não conseguissem realizar essas adequações, poderiam compensar no ano letivo seguinte subsequente, inclusive com a adoção de duas séries. Os entes que desenvolveram atividades pedagógicas (ensino remoto), vinculadas ao conteúdo, poderiam integralizar à carga horária mínima anual. Esses sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos e professores os acessos a esses meios e ficou ainda facultado aos sistemas de ensino, em caráter excepcional e mediante a disponibilidade de vaga, possibilitar ao aluno concluinte do ensino médio matricular-se no período de um ano escolar suplementar para diminuir a defasagem e o grande impacto negativo que a pandemia trouxe no desempenho educacional. Infelizmente a pandemia perdurou por todo o ano de 2020 e o retorno às atividades escolares de maneira presencial ficou condicionado as fases, ou seja, as medidas restritivas de cada Estado.

Em 25 de agosto do ano de 2020 foi publicada a Emenda Constitucional nº 108, que introduziu na CRFB/88 novos artigos para tratar sobre planejamento e dispor sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). No dia 25 de dezembro foi publicada a lei n 14.113 que dispõe sobre o Novo Fundeb e no dia 22 de março de 2021 foi publicado o Decreto nº 10.656 que regulamenta o novo Fundeb que passa a ser permanente.

Conforme previsto no Art. 23, parágrafo único da CRFB/88, leis complementares fixarão normas de cooperação e articulação entre os entes federativos (União, Estados,

Distrito Federal e Municípios), em 9 de março foi aprovado o Projeto de Lei Complementar nº 235/2019 que instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE), na qual fixa normas de cooperação em matéria educacional, visando o alinhamento e harmonia de ações das diferentes esferas governamentais. Esse regime de colaboração também está expresso no Art. 211 da CRFB/88.

Na justificativa, foram apresentadas fragmentações das competências e o baixo nível de articulações entre os entes federativos, na qual foi diagnosticado ineficiências das políticas educacionais em nosso país em matéria de educação, dessa forma, tem por objetivo estabelecer determinações de colaboração sem desconsiderar a autonomia administrativa da União, Dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fortalecendo assim as instituições educacionais e respeitando cada peculiaridade desses entes federados (PLP nº 235, 2019).

Figura 5 - Tramitação do Projeto de Lei Complementar nº 235 de 2019¹¹.



Fonte: Congresso Nacional (2023, on-line).

Após a Sanção da Presidência da República o texto dará uma estrutura para o Sistema Nacional de Educação (SNE), todavia, para estruturar de fato a política educacional, se faz necessário um sistema mais sólido, reestruturando os conceitos: Custo Aluno Qualidade (CAQ) e Cota Aluno Qualidade Inicial (CAQi), expressos na Lei nº 13.005/2014 - Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), garantindo assim, o padrão de qualidade conforme estabelecido no Art. 206, inciso VII da CRFB/88.

¹¹ Pesquisa da tramitação atual realizada no dia 08 de junho de 2023 no site do Congresso Nacional, Materiais Legislativas, Matérias Bicamerais. Fonte: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/plp-235-2019>.

Os investimentos em educação afetam características dos professores (como remuneração e formação continuada) e das escolas (instalações e equipamentos; bens e serviços; realização de atividades-meio; material didático, transporte escolar etc.). Eles também se relacionam com as características dos alunos e suas famílias, uma vez que, instituições escolares que atendem alunos mais vulneráveis têm desafios ainda maiores para garantir um aprendizado adequado. (SOUZA; ALVES, MORAES, 2021, p. 16).

Com objetivo de garantir um bom uso do recurso público, o CAQ e o CAQi possuem como função instrumento de controle, garantindo direitos e condições materiais e profissionais para todas as escolas públicas, garantindo assim a gestão democrática, mecanismos de controle social e de combate à corrupção, infraestrutura de qualidade e enfrentamento das desigualdades (NOTA TÉCNICA PEC 26/2020, on-line).

No dia 01 de janeiro de 2023, Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse para o terceiro mandato de Presidente da República com a presença de um público estimado em 300 mil pessoas na Capital Federal (SENADO FEDERAL, 2023, on-line).

Com a publicação da Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023 que “Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios” o executivo passou a fixar 31 ministérios, além disso, seis órgãos passaram a possuir o status de ministérios, sendo empossados 37 ministros na qual Camilo Sobreira de Santana foi nomeado para ocupar a função de Ministro da Educação.

Em seu discurso, o Ministro da Educação evidenciou o comprometimento em fortalecer a política de alfabetização na educação básica e o ensino integral, apresentou dados de evasão escolar, onde afirmou que nos últimos três anos, mais de 650 mil alunos de até 5 anos de idade abandonaram a escola, além disso, houve um aumento de 66% o número de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler nem escrever, apresentou também dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), demonstrando na última avaliação que apenas uma a cada três crianças são alfabetizadas na idade certa (BRASIL, MEC, 2023a, on-line).

No dia 11 de janeiro de 2023 foi publicada a Lei nº 14.533 que Institui a Política Nacional de Educação Digital, na qual ocorreu a alteração no Art. 4º da LDB sendo acrescentado o inciso XII e o parágrafo único que passa a vigorar:

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

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de

competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.” (NR).

O uso das tecnologias, pautada no direito a uma formação crítica referente aos conteúdos didáticos-pedagógicos e as relações entre ensino e aprendizagem, poderá fortalecer as potencialidades e conduzirá a educação escolar aos caminhos de transformação social, bem como na emancipação dos cidadãos (RUI; BELDA, MACHADO, 2021). Dessa forma, a Lei nº 14.533/2023 apresenta uma boa perspectiva de melhoria referente a tecnologia e conectividade, sendo uma grande necessidade atual nas escolas públicas, principalmente aquelas das periferias e dos rincões mais longínquos.

Por meio da Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023, o MEC elevou o piso nacional dos professores para o valor de R\$ 4.420,55 (quatro mil e quatrocentos e vinte reais e cinquenta e cinco centavos).

O piso nacional da categoria é o valor mínimo que deve ser pago aos professores do magistério público da educação básica, em início de carreira, para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais. O piso foi instituído pela Lei nº 11.738 de 2008, regulamentando uma disposição já prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Essa lei estabelece, ainda, que os reajustes devem ocorrer a cada ano, sempre em janeiro. (BRASIL, MEC, 2023b, on-line).

Todo o direito consolidado referente à educação, seja na proteção do direito social à educação, do acesso e permanência do aluno na escola, na gratuidade, na garantia da alimentação escolar, transporte escolar e programas de material didático-escolar, na faculdade de poder exigir do Estado por ser um direito público subjetivo, na proteção referente ao piso salarial do professor e plano de carreira e demais outros direitos expressos na CRFB/88, LDB e demais legislações, resoluções, portarias, decretos da esfera federal, estadual, distrital ou municipal estão garantidos por meio das políticas educacionais e pelo Direito Educacional.

3 AS GARANTIAS DO DIREITO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Expresso no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, a educação está atrelada ao princípio do respeito ao indivíduo:

Art. 26.

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. [*sic*].

Uma parte significativa do direito à educação em nosso país reflete das normas internacionais. O Estado passa a ser signatário dessas normas, ratificada pelo Presidente da República por meio da publicação de um Decreto com força de lei ordinária. Nesse contexto, Cury (2014, p. 1056) afirma que “se a educação escolar, assim, tornou-se um direito da cidadania de modo ampliado, ele veio a ser ainda mais largo quando o Brasil se torna signatário de vários Tratados e Convenções Internacionais relativos aos direitos humanos dos quais a educação faz parte”.

De modo geral, as normas internacionais podem ser denominadas como tratados, convenções, acordos pactos, protocolos, ajustes complementares, cartas, estatutos, memorandos de entendimento, convênios, declarações, concordadas, acordo por trocas de notas e *modus vivendi* (meio de viver) (PORTELLA GONÇALVES, 2022).

Dentre as normas internacionais que o Brasil se tornou signatário se destacam: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968), o Pacto internacional de direitos econômicos, sociais e culturais (1966), a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca

(1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), também conhecida como Convenção da Guatemala.

Importante ressaltar que após a publicação da Emenda Constitucional nº 45, de 2004 houve uma alteração no Art. 5º § 3º da CRFB/88 que passou a vigorar com o seguinte texto “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais¹²”.

Sobre esse aspecto Souza (2017, p. 42) aponta que:

[...] o direito internacional público consolidou-se por um processo de cooperação interestatal, em que os Estados aceitaram a se submeterem a determinadas normativas gerais, com o anseio de alcançar interesses comuns em relação aos demais membros da sociedade internacional.

Para garantir o benefício à coletividade os Estados devem cumprir as obrigações de conduta (medidas legislativas, orçamentárias, administrativas e adoção de políticas públicas), e obrigações de resultado (adotar referenciais/parâmetros para mensurar a efetivação). (MAIA, 2007).

O Direito é um complexo de normas jurídicas existentes em determinado momento histórico e em dado espaço territorial. Expresso em linguagem com função prescritiva, o Direito Positivo é criado pelo Estado a partir da técnica da atributividade, ou imputação, e sua finalidade é disciplinar as relações humanas interpessoais. Dentre os inúmeros assuntos reguladores pelo Direito, encontra-se a *educação*. (FERREIRA *et al.*, 2004, p. 16, grifo dos autores).

Sob essa perspectiva, Cury (2002) aponta que todo o avanço do Direito Educacional no Brasil ocorreu por meio de lutas coordenadas por uma concepção de igualdade e de oportunidades, e se mostra como possibilidade de crescimento do cidadão, pois o pleno desenvolvimento da pessoa está interligado a capacidade cognitiva, se tornando assim, uma arma “não violenta” de exigência e de participação política.

A garantia do direito à educação no nosso ordenamento jurídico está prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) de uma forma ampla, sendo o primeiro direito social, compreendendo a educação como garantia na obtenção na

¹² A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) possui eficácia equivalente de Emenda Constitucional.

construção de uma sociedade livre, solidária e justa, erradicando assim a miséria, a marginalização e de todas as desigualdades sociais, pois a cidadania é um dos principais pilares para a sustentação do verdadeiro Estado Democrático de Direito (KONZEN, 1999).

Diante desse aspecto, Cury e Ferreira (2010, p. 76) afirmaram que:

Esta versão legal do direito à educação, dentro desse conjunto, não se mostrava presente nas constituições passadas, e por consequência, no ordenamento jurídico vigente. Até então, tínhamos boas intenções e proteção limitada com relação à educação, mas não uma proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos adequados à sua efetivação.

No entendimento de Souza, Kerbauy e Silva (2020), no Brasil com a CRFB/88, o direito social à educação foi estruturado como obrigatório e gratuito, tornando-se um direito público subjetivo, inviolável, dotado de proteção civil, sendo a oferta de responsabilidade do Poder Público.

Ao se referir a muitos direitos, de uma forma mais específica temos a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e se apresenta como a principal política pública regulatória relacionada ao setor educacional, seguida de outros diversos normativos relacionados à educação que visam reforçar ou complementar o direito à educação.

A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, ambos garantidos na CRFB/88, na qual o Estado possui o dever de garantir essa formação, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. A educação básica possui a finalidade de oferecer uma formação indispensável para indivíduo exercer a cidadania, além de fornecer mecanismos para sua progressão no trabalho e estudos posteriores conforme prevê a LDB (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, para garantir o oferecimento da educação básica, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuam em colaboração. Os municípios atuam prioritariamente no oferecimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e os Estados e o Distrito Federal atuam prioritariamente no oferecimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Diante disso, caso esse oferecimento seja realizado de forma irregular, poderá acarretar responsabilidade perante a autoridade competente conforme previsto na legislação vigente.

Caso a obrigação seja violada, os principais agentes da efetivação do direito à educação na educação básica são os pais ou responsáveis, na qual possuem legitimidade ativa na esfera administrativa ou judicial, pois a educação é um direito público subjetivo (VIEIRA, 2001).

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também possui um papel importantíssimo na garantia do direito a educação e traz expresso em seu Art. 4º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No ECA, o Capítulo IV trata especificamente sobre a educação nos Art. 53 ao Art. 59, reforçando e complementando aqueles direitos expressos na CRFB/88 e na LDB, nesse sentido, Nascimento e Botler (2022, p. 2) afirmam que “na perspectiva do ECA, a qualidade e o direito educacional são indissociáveis, em vista dessa proteção pretendida, sendo ambos condicionantes para que haja o pleno desenvolvimento dos aprendentes e lhe sejam assegurados os outros direitos fundamentais”.

A partir da publicação do ECA, foram criados os conselhos tutelares, conforme previsto no Art. 131, o Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. A lei também traz expresso quais são os requisitos das candidaturas, as atribuições dos conselheiros tutelares, as competências, o processo de escolha e seus impedimentos.

Por suas atribuições, o Conselho Tutelar tem a capacidade de restaurar os direitos violados, por meio da requisição dos serviços dos programas públicos, podendo inclusive representar o descumprimento de suas deliberações à autoridade judiciária, seja por órgão governamental ou não governamental. Isso implica categoricamente à garantia dos direitos à educação, demandados por crianças, adolescentes ou seus legítimos responsáveis, à cessação não apenas das violências ou violações e ameaças aos direitos, mas também de não oferta do ensino obrigatório ou sua irregularidade. (NASCIMENTO; BOTLER, 2022, p. 4).

Sendo o principal serviço de atendimento à criança e ao adolescente, o Conselho Tutelar cumpre a tarefa de prevenir que os direitos destes sejam violados, seja pela ação ou omissão da família, da sociedade ou do Poder Público (KONZEN, 1999).

Caso não for reavido o direito, será necessário a busca por outras esferas para a garantia do direito, conforme citam Cury e Ferreira (2010, p. 79):

Por outro lado, a atual legislação também acabou por estabelecer um sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente (entre eles o direito à

educação), envolvendo o poder judiciário, o Ministério Público, Defensoria Pública, segurança pública, conselhos de direitos da criança e do adolescente e conselhos tutelares.

Ainda sobre essa garantia Oliveira (1999, p. 61), esclarece que “[...] os mecanismos introduzidos para a sua efetivação e a intervenção do sistema de Justiça (Poder Judiciário, Promotoria de Justiça, Defensoria Pública) neste mister para restabelecer tal Direito quando negado pela ação ou omissão do Poder Público”.

Sendo identificada realmente a lesão a esse direito, poderá ser exigido a autoridade competente de imediato, não sendo atendido, caberá proceder administrativamente ou judicialmente para corrigir essa condição desnivelada (DUARTE, 2007). Sobre a garantia do direito social, Fávero e Rosa (2004, p. 100), dissertam que “a teor do artigo 127 da Constituição Federal, constitui missão constitucional do Ministério Público a defesa dos direitos sociais, dentre os quais se inclui o direito à educação”.

Em nosso ordenamento jurídico, há instrumentos viabilizadores, ou seja, mecanismos específicos para a garantia de direitos, conhecidos como Remédios Constitucionais (OLIVEIRA, 1998), referente ao Direito à Educação, esses remédios poderão ser impetrados visando a garantia do direito conforme o caso específico.

Quadro 5 - Remédios Constitucionais:

REMÉDIOS CONSTITUCIONAIS		
REMÉDIO	FUNDAMENTAÇÃO LEGAL	GARANTIAS
Ação Civil Pública	Art. 129, III da CRFB/88 e Lei 7.347/1985.	Proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos.
Ação Popular	Art. 5º, LXXIII da CRFB/88 e Lei nº 4.717/1965.	Anular/invalidar atos lesivos ao Patrimônio Público.
Habeas corpus (HC)	Art. 5º, LXVIII da CRFB/88.	Liberdade de locomoção.
Habeas data (HD)	Art. 5º, LXXII da CRFB/88 e Lei nº 9.507/1997.	Acesso à dados pessoais.
Mandado de Injunção	Art. 5º, LXXI da CRFB/88 e Lei nº 13.300/2016.	Sanar a falta de normas regulamentadoras para o exercícios de direitos fundamentais.
Mandado de Segurança	Art. 5º, LXIX da CRFB/88 e Lei nº 12.016/2009.	Proteção de direito líquido e certo não amparado por HC ou HD. Há também a possibilidade de impetrar Mandado de Segurança Coletivo.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na obra de Nunes Júnior (2018).

Sobre os remédios constitucionais, Vieira (2001, p. 23), afirma que:

No quadro das garantias constitucionais, o mandado de segurança mostra-se um instrumento jurídico de destaque no Direito Educacional, podendo ser empregado amplamente, mesmo como mandado de segurança coletivo, em favor da escola, da atividade educativa e da vida acadêmica, protegendo direito líquido e certo, demonstrado imediatamente, e não mera expectativa de direito.

A judicialização se torna uma forma de exigibilidade do direito subjetivo, pois o seu real fundamento se constitui na prestação efetiva por parte do Estado e das Políticas Públicas, pois esse direito é uma garantia *stricto sensu*, na qual depende de ações estatais concretas. (DUARTE, 2004).

Sobre esse entendimento, Viera (2001, p. 27, grifo do autor) afirma que:

O direito público subjetivo expressa na faculdade de exigir, proveniente de relação jurídico-administrativa. Pelo *direito público subjetivo*, o indivíduo tem a possibilidade de exigir da administração pública o cumprimento de prestações educacionais, asseguradas por uma norma jurídica.

Na visão de Silveira (2011) a procura pelo judiciário mostra-se necessária após várias tentativas infrutíferas para a resolução do conflito, isso ocorre por aqueles que possuem consciência dos seus direitos, por outro lado, há pessoas que não possuem tal discernimento/conhecimento e o direito à educação se torna comprometido.

Sobre esse aspecto, Souza (2012, p. 22), afirma que “apesar dos documentos legais brasileiros proclamarem o direito de todos à educação, não podemos ser ingênuos a ponto de desconsiderar que existe uma significativa diferença entre direitos proclamados e direitos efetivamente desfrutados”. Isso ocorre pois nem todos possuem acesso à informação sobre a garantia desses direitos e especificamente se referindo à prerrogativa do direito à educação podemos perceber negligências perante o Poder Público e principalmente pelas famílias¹³ dos educandos.

A educação básica é oferecida em estabelecimentos oficiais, que são aqueles criados, mantidos, incorporados e administrados pelo poder público, mas, pode também ser oferecida em instituições privadas que são aquelas criadas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, conforme estipula o Art. 19 da LDB.

O Art. 77 e incisos da LDB, também esclarece que, cabe ressaltar que as escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias podem receber recursos públicos, desde que: comprovem finalidade não-lucrativa; apliquem seus excedentes financeiros em educação; assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola da mesma categoria ou ao Poder Público no caso do encerramento das suas atividades.

Para aprofundar ainda mais sobre o Direito Educacional na educação básica apresentaremos as etapas da educação básica, iniciando pela Educação Infantil, em seguida fazendo uma explanação sobre o Ensino Fundamental, na sequência faremos uma exposição

¹³ Definido como crime de abandono intelectual e expresso no Código Penal em seu Art. 246 que traz expresso: Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

sobre o Ensino Médio e, abordaremos sobre as outras modalidades da educação básica e suas garantias perante o Direito Educacional.

3.1 A Educação Infantil

A Educação Infantil está prevista na CRFB/88 em seu Art. 208, inciso IV, onde estipula que a garantia do oferecimento será em creche e em pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Essa garantia é acentuada nos artigos 29 e seguintes da LDB, onde traz a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e juntamente com complementação da família e da comunidade possui a finalidade no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos psicológico, físico, social e intelectual.

Sobre essa perspectiva, Aquino e Bopp (2008, p. 66), argumentam que:

A Educação Infantil foi grandemente valorizada com a LDBEN, a qual determinou a necessidade de melhorias das condições de formação da criança e das condições físicas das escolas, além de exigir uma melhor qualificação do profissional para atuar nesse nível escolar, proporcionando, assim, significativas vantagens à sociedade brasileira.

O ECA, prevê em seu Art. 75, inciso IV o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com objetivo de atender as particularidades dos educandos de 0 a 5 anos de idade. A garantia da educação infantil também está prevista na Resolução da Câmara da Educação Básica - CEB nº 1 de 07 de abril de 1999.

Em 2009 foi publicada a Resolução nº 5 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e em seu Art. 4º define a criança como:

[...] um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Esse nível é oferecido em creches ou entidades equivalentes para as crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. A família e a comunidade possuem um papel importantíssimo nesse progresso, todavia, sabemos que nem sempre esse papel é cumprido. “[...] a escola de Educação Infantil tem uma função prioritária

na história da criança pequena na medida em que pode oferecer a possibilidade de exercício da infância uma vez que muitas delas são prisioneiras do trabalho e da miséria”. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 320).

Sobre esse ponto de vista, Santos e Vieira (2006, p. 790), afirmam que “a educação infantil tem sido um campo de experimentação de práticas emancipatórias, com grande circulação de ideias e projetos, que têm como objetivo uma educação que respeita os direitos da criança, tomando-a com sujeito de aprendizagem e como ator social”. O acesso à Educação Infantil constitui como um direito, não podendo ser somente entendido como uma forma de buscar resultados futuros, mas principalmente pelas experiências que proporciona ao educando, pois é principalmente nessa fase da vida que o educando necessita de desenvolvimento (CAMPOS *et al.*, 2011).

A educação infantil não possui o caráter de promoção, dessa forma, toda avaliação tem como objeto o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças, sua carga anual é de 800 horas, essas, distribuídas por no mínimo duzentos dias de trabalho educacional. “A manutenção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica representa uma das grandes vitórias das forças democráticas [...]” (PEREIRA; TEIXEIRA, 1998, p. 91).

No site do MEC é possível encontrar diversos documentos relacionados à Educação Infantil, na qual poderão auxiliar professores e gestores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta a etapa da Educação Infantil e traz expresso os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, entre eles:

Quadro 6 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Adaptado da BNCC (2018).

A Educação Infantil é o início do processo educacional, é o princípio da construção da socialização estruturada, precisa ser entendida e defendida como a base sólida, na qual todos os conhecimentos serão construídos a partir dessa fase.

3.2 O Ensino Fundamental

Garantido pela CRFB/88, pelo LDB e pelo ECA, o Ensino Fundamental que antes era de oito anos, passou a ter a duração de nove anos após a publicação da Lei n 11.274/2006. Nesse aspecto, Saveli (2008, p. 71), afirma que “é importante entender que a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental é um direito social dos mais contundentes para a cidadania dos brasileiros”. O ingresso mais cedo no ensino fundamental poderá proporcionar mais tempo para aprender, todavia, para chegarmos a esse objetivo, é necessário planejamento, das equipes executoras, dos gestores e dos professores (SILVA; SCAFF, 2010).

Esse nível é oferecido gratuitamente em escolas públicas para crianças com idade a partir dos seis anos. Grande parte dos alunos são oriundos da Educação Infantil, mas pode ocorrer situações específicas, ou seja, por algum motivo, o aluno não tenha frequentado a Educação Infantil e por conta de sua idade, automaticamente já é matriculado no Ensino Fundamental.

Na perspectiva de um mundo em transformação, a partir da evolução e ampliação do conhecimento e da inovação tecnológica, legados históricos construídos, vale ressaltar a contribuição do ensino fundamental, da elevação da escolaridade e do nível cultural da população, visando uma melhor qualidade de vida. (PEREIRA; TEIXEIRA, 1998, p. 93).

O Ensino Fundamental tem como finalidade proporcionar a formação básica do cidadão, ou seja, no desenvolvimento da capacidade de aprender, pleno domínio da escrita, leitura e cálculo; compreensão dos valores que se fundamentam a sociedade, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia e das artes; a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, além da formação de atitudes e valores; e por fim, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Com o intuito de alcançar a formação básica do cidadão, em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com os conteúdos: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História e Geografia; Arte; Educação Física; Temas Transversais e Ética; Meio Ambiente e Saúde; Pluralidade Cultural e

Orientação Sexual. Em 1998, foi publicado os PCNs dos anos finais do Ensino Fundamental, com os conteúdos acima descritos, incluindo ainda a Língua Estrangeira.

O Ensino Fundamental será prioritariamente presencial, sendo possível a adoção do ensino a distância para a complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. A LDB também garante o ensino noturno como forma alternativa, uma garantia também expressa no ECA em seu Art. 54, inciso VI, que é dever do Estado a oferta do ensino noturno adequado às condições do adolescente trabalhador.

As escolas brasileiras podem adotar o Ensino Fundamental em regime de progressão continuada, com a finalidade de diminuir a distorção entre idade-série, observadas as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Sobre essa vertente, em março de 2021, foi publicada uma notícia no site do MEC sobre a distorção idade-série observando que:

O indicador distorção idade-série é o dado estatístico que acompanha, em cada série, o percentual de alunos que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. No Censo Escolar 2020 foi constatado que a maior taxa de distorção idade-série está entre os alunos do sexo masculino, em todas as etapas de ensino. A maior diferença é observada no 6º ano do ensino fundamental, em que a taxa de distorção idade-série é de 28,2% para o sexo masculino e de 16,8% para o sexo feminino. (BRASIL, MEC, 2021, on-line).

Com vista a fomentar ainda mais o direito das crianças e dos adolescentes, a própria LDB em seu Art. 32, § 5º garante a inclusão desse conteúdo:

Art. 32 [...].

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

O Ensino Fundamental se diferencia dos demais níveis por ser a etapa mais longa da Educação Básica, na qual as crianças e adolescentes passam por diversas mudanças relacionadas aos aspectos físicos, afetivos, emocionais, cognitivos, sociais, dentre outros, dessa forma, com essas grandes mudanças, é primordial a elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, seja nos anos iniciais ou nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a BNCC valoriza a aprendizagem lúdica, articulando assim as experiências presenciadas na Educação Infantil, além de novas formas de relação, aumentando as possibilidades. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, são

propostos desafios de maior complexidade, para que assim, os alunos após ressignificar as aprendizagens dos anos iniciais, aprofundando e ampliando os conhecimentos e habilidades, para que esses adolescentes possam interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação, bem como fortalecer a autonomia (BRASIL, BNCC, 2018).

O Ensino Fundamental apresenta grandes perspectivas para a formação do cidadão, e para que esses objetivos sejam alcançados, o direito educacional e a política de garantia desses direitos, se tornam essenciais para a busca desse propósito.

3.3 O Ensino Médio

Esse nível que tinha uma posição secundária na política educacional brasileira, passou a ser obrigatório após a promulgação da Lei nº 12.061/2009. Integrando a educação básica, o Ensino Médio é garantido pela CRFB/88, principalmente em seu Art. 208, inciso II, que estipula que é dever do Estado a garantia de progressiva universalização do ensino médio gratuito, essa mesma garantia também é expressa no ECA em seu Art. 54, inciso II.

Na visão de Marchand (2007), em nosso país, o foco da obrigatoriedade de acesso e permanência na escola era o ensino fundamental, no momento que a política educacional proporciona essa garantia da universalização do Ensino Médio para todos os estudantes, fica expresso o progresso que a educação está alcançando, onde todos podem ser incluídos.

[...]o direito ao ensino médio estabelecido em nosso ordenamento legal deve ser interpretado como um direito afirmado. Essa interpretação é fundamental, pois para muitos o atual ordenamento não afirma, não garante esse direito efetivamente, e sim remete a sua efetivação para o futuro, o que passa a depender da vontade dos governos em executá-lo e da sociedade em reivindicá-lo. (MARCHAND, 2007, p. 101).

Na LDB, o Ensino Médio está elencado no Art. 35 e seguintes, essa etapa possui duração mínima de três anos e tem como finalidade: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, ou seja, com essa consolidação, preparar o educando para o prosseguimento dos estudos, a preparação para o exercício da cidadania e para o trabalho, formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual, pensamento crítico como pessoa humana, proporcionando a compreensão dos conhecimentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, correlatando a teoria e a prática, de acordo com cada disciplina concluída (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio deve estar a serviço de preparar os futuros trabalhadores de acordo com as novas demandas no mercado, esse, cada vez mais competitivo, tendo que esforçar-se diante de várias desigualdades, racismos, xenofobismos, precarização do trabalho, injustiças sociais, dessa forma, fazendo que os excluídos se esforcem como agentes coletivos de transformações, rompendo barreiras do preconceito e quebrando ciclos. (GOMES; DUARTE, 2019).

A BNCC do Ensino Médio foi reformulada no ano de 2017, recebendo mais 44 mil contribuições, sendo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 04 de dezembro de 2018. Durante 4 anos esse documento foi posto em discussão perante toda sociedade, essas contribuições passaram por audiências no CNE para apreciação e aprovação do Ministro da Educação. A base apresenta conteúdos e conhecimentos essenciais que norteiam os currículos das escolas brasileiras, sendo elas públicas ou privadas, dessa forma, contribuindo na inserção de jovens no mercado de trabalho. Cabe ressaltar ainda que as redes de ensino possuem autonomia na elaboração de currículos e projetos pedagógicos, respeitando as diversidades e necessidades locais (BRASIL, 2018).

A LDB foi alterada pela Lei nº 13.415/2017 quando foram estabelecidas modificações na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo para 1.000 horas anuais até o ano de 2022 e reorganizou a estrutura curricular, oferecendo itinerários formativos (disciplinas, projetos, núcleos de estudos, oficinais), nas áreas de conhecimento, ampliando assim a formação técnica profissional.

Os itinerários formativos contemplam uma área dos conhecimentos que pode ser: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias, onde a rede de ensino possui autonomia para definir a oferta dos itinerários, além, de certificar o aluno no final dos três anos com o ensino médio e no curso técnico (BRASIL, MEC, 2018, on-line).

Com objetivo de atender as expectativas e fortalecer o protagonismo dos jovens, o Novo Ensino Médio¹⁴ permite ao aluno decidir o itinerário formativo que pretende cursar, promovendo assim na sua permanência na escola e melhoria no seu aprendizado e na sua preparação para o mercado de trabalho (BRASIL, MEC, 2018, on-line).

Nessa compreensão Silva M. R. (2018, p. 11), “nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de

¹⁴ No site do Ministério da Educação (MEC), foi criado um espaço de perguntas e respostas sobre o Novo Ensino Médio onde questionamentos específicos podem ser encaminhados e-mail novoensinomedio@mec.gov.br, onde as dúvidas frequentes serão postadas na página <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania”.

A responsabilidade da educação obrigatória por parte do Estado termina no Ensino Médio, ou seja, última etapa da educação básica. Após concluir esse nível, o indivíduo poderá exercer a cidadania, progredir no trabalho e também nos estudos posteriores (BRASIL, 1996).

É importante evidenciar que o Estado garante acesso aos níveis mais elevados de ensino, todavia, será oferecido mediante processos seletivos (vestibulares ou outra forma de ingresso), ou seja, segundo a capacidade de cada um, na qual o candidato poderá ou não ter acesso, diferente da Educação Básica que é oferecida para todos como um direito subjetivo, garantido na CRFB/88, na LDB e demais legislações ligadas ao direito educacional em nosso país.

3.4 Das modalidades da Educação

A educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, todavia, se abordamos de uma forma ampla, dentro dessas etapas estão presentes algumas modalidades com o objetivo de democratizar e universalizar ainda mais o atendimento aos educandos, dentre essas modalidades se destacam:

3.4.1 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio está prevista na LDB no Art. 36-A e seguintes, tem como principal objetivo a preparação geral do indivíduo para o mundo do trabalho. Estão disponíveis nas instituições públicas e privadas, na qual é possível encontrar:

O Técnico Integrado, que se articula com as disciplinas do Ensino Médio, dessa forma, formando um único curso, na qual ao finalizar o aluno recebe o diploma de conclusão do Ensino Médio e o Certificado de conclusão do Ensino Técnico.

O Curso Técnico pode ocorrer também de forma Concomitante, ou seja, quando o aluno cursa o ensino médio em uma instituição e opta por iniciar o curso técnico na mesma ou em outra instituição paralelamente, dessa forma, realiza dois cursos simultaneamente.

E por último o Curso Técnico pode encontrar-se da forma Subsequente, este prioritariamente direcionado especificamente para o candidato que já tenha concluído o Ensino Médio.

Em 2008 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que visava a expansão da Rede Federal e tinha como objetivo o desenvolvimento local e regional (MILLIORIN; DA SILVA, 2020).

No ano de 2011 foi publicada a Lei nº 12.513 onde instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com objetivo de aumentar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). De acordo com o MEC, o oferecimento do PRONATEC visa a expansão das redes federais e estaduais de EPT; ampliação dessa modalidade em cursos a distância; oportunidades de capacitação para trabalhadores articulada com a geração de trabalho, emprego e renda, com acesso a formação gratuita em instituições públicas e privadas, com Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional.

Em uma pesquisa realizada no ano de 2021 no Guia Pronatec de Cursos Fic (2016)¹⁵, foi possível observar que o Programa oferece 646 formações que são disponibilizadas de acordo com as necessidades e demandas do contexto *loco* regional das localidades.

Sobre esse aspecto Mello e Moll (2019, p. 287), afirmam que “a política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional aponta um caminho de garantia da educação da juventude ao buscar, conceitualmente e na prática educativa, a superação das formações diferenciadas para ricos e pobres”.

No Estado de São Paulo há o Centro Paula Sousa (CPS)¹⁶, uma autarquia do governo estadual vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, possui um papel importantíssimo na formação dos jovens, e tem como missão a promoção da educação pública profissional e tecnológica, visando o desenvolvimento tecnológico, social e econômico.

3.4.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Essa modalidade é destinada para os jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade própria, na qual os sistemas de ensino assegurarão de forma gratuita as oportunidades educacionais apropriadas.

¹⁵ É possível ter acesso ao guia PRONATEC no link: <https://map.mec.gov.br/attachments/74900>.

¹⁶ O Centro Paula Sousa oferece cursos técnicos nas Etecs e nas Fatecs cursos superiores e pós-graduação *Latu Senso* e *Stricto Sensu*, atualização tecnológica e extensão. Presente em 365 municípios, a instituição administra 224 Escolas Técnicas (Etecs) e 75 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 323 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos. Maiores informações no link: <https://www.cps.sp.gov.br/>.

Essa garantia está prevista na CRFB/88 em seu Art. 206, inciso IX, que garante o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, no Art. 208 que estipula o dever do Estado com a Educação em seu inciso I a garantia da educação básica, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram na idade própria, e no inciso VI, que garante o ensino noturno regular, adequado as condições do educando (BRASIL, 1988). Todas essas garantias também são estabelecidas no ECA, em seu Art. 54, incisos I e VI.

A garantia do oferecimento da EJA também está expressa no Parecer CNE/CEB 11/200 e na Resolução CNE/CEB 1/2000 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, além disso, foi publicada no dia 25 de maio de 2021 a Resolução nº 01/2021 que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância”.

Essa modalidade também é financiada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), ou seja, além de toda garantia ao acesso e permanência, o aluno da EJA também terá a garantia da alimentação e do transporte.

Na LDB, essas determinações estão elencadas no Ar. 37 e seguintes, inclusive em seu Art. 38 a lei apresenta que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

A EJA também é direcionada à jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, conforme a Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010. Além da garantia do direito à educação, essa modalidade nesses estabelecimentos tem como objetivo promover e melhorar a socialização, pois poderá aprimorar o indivíduo para estudos posteriores e para o mercado de trabalho. “[...] a educação prisional além de direito humano, deve ser contextualizada e emancipadora, de forma a não perpetuar o ciclo de alienação e acomodação do sujeito privado de liberdade.” (MELO JÚNIOR; DE OLIVEIRA, 2018, p. 16).

Importante evidenciar que o adulto condenado que cumpra pena de regime fechado ou semiaberto poderá ter remissão no cumprimento de sua pena, por trabalho ou por estudo. A frequência no ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, requalificação profissional ou ensino superior pelo período de 12 (doze) horas, divididas em 3 (três) dias,

resultará na diminuição de 1 (um) dia de sua pena, conforme o Art. 126, § 1º inciso I da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984).

A EJA poderá ser oferecida pelas redes de ensino, seja elas municipais, estaduais ou rede federal, com o objetivo de proporcionar aos jovens e adultos condições de acesso e permanência, articulando-se preferencialmente com a educação profissional.

No Estado de São Paulo também conta com Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), com carga horária flexível, com um plano de estudos específicos na qual o aluno recebe o material e realiza seus estudos à distância, podendo esclarecer as dúvidas e realizando as avaliações de forma presencial (SÃO PAULO, 2017).

A rede federal, por meio dos Institutos Federais de Educação oferecem o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), na qual o aluno além de realizar o ensino médio na modalidade EJA, poderá também realizar um curso profissionalizante ou um curso técnico.

As secretarias de educação dos estados e dos municípios também podem aderir ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, esse programa é destinado para pessoas de 18 a 29 anos residentes em regiões com maiores índices de violência e vulnerabilidade social e que foram excluídos da escolarização. O programa oferece escolarização pelo período de 18 meses, alimentação e auxílio financeiro. Há também o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Campo - Saberes da Terra, parecido com o anterior, mas destinado principalmente para jovens agricultores de 18 a 29 anos que foram excluídos da escolarização.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realiza desde 2002 o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que tem como objetivo aferir os saberes, competências e habilidades de jovens e adultos que não concluíram na idade adequada as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ao realizar o exame e o candidato conseguir atingir a pontuação necessária, pode requerer a emissão do certificado nos Institutos Federais de Educação ou nas Secretarias Estaduais de Educação que possuam termo de adesão ao ENCCEJA.

Até o ano de 2016, os candidatos aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que não tinham concluído a educação básica podiam requerer o certificado do Ensino Médio. A partir do ano de 2017, o ENEM passou a avaliar o desempenho dos estudantes da educação básica, e também tem como objetivo proporcionar oportunidades para estudantes ingressarem no ensino superior, seja pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em

algumas instituições públicas ou pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), e até mesmo para pleitear financiamento no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

3.4.3 A Educação Especial e Inclusiva

Com os avanços da política educacional nos últimos anos, se percebe que a inclusão escolar dos alunos com deficiência se aprimora de forma significativa, cada vez mais com direitos consolidados. A Educação Especial perpassa durante toda a educação básica, sendo presente até no ensino superior. A Carta Magna estabelece como um dos princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e ainda garante a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, essa garantia também está expressa no ECA em seu Art. 54, inciso III.

A Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Art. 2º define Pessoa com Deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência ainda garante a educação da pessoa com deficiência assegurado o sistema educacional inclusivo ao longo de toda a vida, segundo as características e necessidades de aprendizagem, com o objeto na busca de uma autonomia e no desenvolvimento das habilidades físicas, sociais, sensoriais e intelectuais. Ainda define que é dever da família, da sociedade e da comunidade escolar colocar a salvo a pessoa com deficiência de qualquer forma de negligência, violência ou discriminação (BRASIL, 2015).

Sobre essa perspectiva Mantoan (2004, p. 44, grifo da autora), afirma que:

O nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo não conseguimos o nível de qualidade exigido de uma escola mais que especial, **onde os alunos tenham o direito de ser (alunos, sendo diferentes).**

O Direito à Educação da Pessoa com deficiência está expresso no Art. 27 e seguintes da Lei nº 13.146/2015, cabe ressaltar que essa lei teve como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual foi recepcionada pela CRFB/88, com base no Art. 5º, § 3º, possuindo o status de Emenda Constitucional. “Art. 5º, § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do

Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”. Na LDB a Educação Especial está expressa no Capítulo V, e traz como definição sobre a Educação Especial em seu Art. 58 que esclarece:

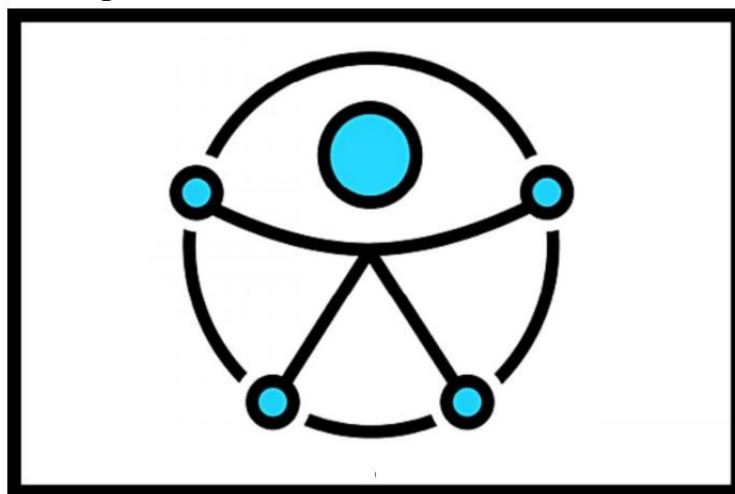
Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Diante disso, todo aluno com deficiência, seja ela física, intelectual ou sensorial, todo aluno com transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação possuem o direito de frequentar a rede regular de ensino. Na rede regular, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender as necessidades dos educandos (BRASIL, 1996).

No ano de 2021, foi incluída na LDB a Educação Bilíngue de Surdos pela Lei nº 14.191/2021. A oferta da Educação Bilíngue iniciará na Educação Infantil e se estenderá ao longo da vida.

O aluno com deficiência matriculado nas escolas públicas da educação básica poderá frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente no contra turno da rede regular. Ainda é importante salientar que os sistemas de ensino assegurarão currículos, técnicas, métodos, e recursos educativos específicos para atender as peculiaridades dos estudantes, visando ainda a ampliação do atendimento. Cabe ressaltar que em função das condições específicas dos alunos, caso não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular, esse atendimento educacional poder ser feitos em escolas, classes ou serviços especializados.

Figura 6 - Símbolo internacional de acessibilidade.



Fonte: Organização das Nações Unidas (ONU, 2015, on-line).

A inclusão escolar exige uma cooperação de todos, sejam governantes e legisladores na formulação de normas, bem como pelos profissionais que aplicam essas políticas integradoras que lidam diretamente com os alunos público-alvo da educação especial (DE OLIVEIRA, 2018).

A referência à Educação Inclusiva mostra uma amplitude ainda maior, visto que na Educação Especial o ensino é voltado para o público-alvo específico, já na Educação Inclusiva, todos os educandos possuem o direito de conviverem e aprenderem juntos na escola. Sobre esse aspecto, a Educação Inclusiva amplia o atendimento não somente aos alunos com deficiência, mas também aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Disgrafia, Discaulculia, Dislalia, Disortografia, Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDHA).¹⁷

A Educação Inclusiva também expande seu atendimento na Educação Hospitalar ou Domiciliar, ou seja, quando o aluno está hospitalizado ou por questões relacionadas à saúde fica provisoriamente impossibilitado de frequentar o ensino regular.

Esse direito é garantido no Art. 4º-A¹⁸ da LDB que traz expresso que: “É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa”.

Figura 7 - Classe Hospitalar no Hospital Materno Infantil em Brasília/DF.



Fonte: Sandro Araújo/Agência Saúde (2022, on-line).

¹⁷ Para maiores informações a respeito das dificuldades de aprendizagem, sugerimos a leitura de: GOMES, Cristiane Patrícia Rocha; PENHA, Pedro Xavier da. Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudos na Revista Cefac. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 11, 30 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/mapeando-as-principais-dificuldades-de-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-estudos-na-irevista-cefaci>.

¹⁸ O Art. 4-A foi incluído pela Lei nº 13.716/2018.

Nesse entendimento Artioli Rolim (2018, p. 16), defende que:

Distanciar espaços hospitalares dos ambientes escolares é submeter crianças enfermas a um processo de exclusão. Situação que coloca a infância a margem de seus direitos. Pois, se o hospital é necessário para a manutenção da vida a educação escolar contribui para o seu desenvolvimento.

Além da Educação Hospitalar, é garantido o Ensino Itinerante, ou seja, quando o aluno não se encontra em um ambiente hospitalar, mas por orientações médicas fica também impedido de frequentar a rede regular, nesse cenário, é atendido por um professor itinerante.

O atendimento especializado do professor itinerante tem como objetivo atender as necessidades educacionais especiais do aluno impossibilitado de frequentar a escola por motivos de saúde, dessa forma, agindo na busca de uma complementação e suplementação, sempre articulado a proposta pedagógica do ensino comum, fazendo assim um trabalho conjunto com o professor da rede regular (BÜRKLE; REDIG, 2009).

Com intuito de orientar os profissionais da saúde e da educação, no ano de 2002 o Ministério da Educação (MEC), publicou o documento denominado: Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações, que serve como norteador para os profissionais que atendem os alunos nessas situações, complementando ainda a proposta pedagógica de cada sistema de ensino.

De acordo com a demanda, as redes de ensino por meio de suas secretarias de educação, possuem competência e legitimidade para publicar leis, resoluções ou outros documentos normativos que visem o melhor atendimento dos educandos, garantindo a inclusão educacional aos alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola regular por conta de uma internação hospitalar, ou algum tratamento de saúde, assegurando assim, o direito à educação.

Outra situação muito comum e que merece destaque é a inclusão da crianças e jovens em situação de itinerância.

São considerados crianças e jovens em situação de itinerância aquelas vinculadas a grupos sociais que vivem em tais condições, entre elas: circenses, artistas, trabalhadores de parque de diversões, ciganos, povos nômades, refugiados/estrangeiros, acampados em assentamentos, conjunto teatral ambulante e demais trabalhadores itinerantes. Esses grupos sociais, por conta de suas características culturais/econômicas, migram-se de localidades constantemente.

Sobre esse aspecto Lira e Neves (2021, p. 189) afirmam que “as circunstâncias que envolvem este acesso, colocam a criança/jovem em uma situação de exclusão social, devido a

não ser possível desenvolver um acompanhamento sistemático do desenvolvimento desta criança ou adolescente [...]”, ou seja, sempre interrompendo o fluxo escolar, pela falta de acompanhamento, pela perda de dias letivos e grande possibilidade de evasão escolar.

É preciso ressaltar que o direito à educação de crianças e jovens em situação de itinerância está amparado na CRFB/88, na LDB, no ECA e em todas as outras normas ligadas à educação, bem como na Resolução nº 3/2012 que define as Diretrizes para o Atendimento de Educação Escolar para a População em Situação de Itinerância. A matrícula da criança ou jovem em situação de itinerância deve ser assegurada sem qualquer impedimento, garantindo assim o direito à educação.

3.4.4 Educação Indígena, Quilombola e Educação no Campo

Considerada uma educação escolar específica e intercultural, a Educação Indígena possui sua garantia na CRFB/88, na LDB, na Resolução CEB nº 3/1999 que Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, no Decreto nº 6.861/2009, na Resolução nº 5/2012 e em outros documentos normativos.

Por um grande período, o direito à educação à população indígena e quilombola foi negligenciado, a CRFB/88 trouxe as bases legais para a modalidade da educação escolar indígena e quilombola após reconhecer o Estado como pluriétnico, garantindo a essas populações o respeito e a garantia de utilização de processos próprios de aprendizagem (CARREIRA; XIMENES; RAMOS, 2021).

A Educação Indígena visa a valorização das culturas e a manutenção de suas diversidades étnicas, o fortalecimento de suas práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade, a formulação e manutenção de formação de pessoal destinados à educação escolar nas comunidades indígenas, disponibilização de material didático específico e diferenciado com currículos e programas específicos incluindo conteúdos culturais correspondentes, afirmação das identidades étnicas, todos elencados no Art. 2º do Decreto nº 6.861/2009. Inclusive na própria LDB em seu Art. 32, § 3º e Art. 35-A asseguram às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O governo federal prestará apoio financeiro e técnico com intuito de ampliar a oferta da educação escolar indígena, seja na construção de escolas, produção de material didático, alimentação, ensino médio integrado e incentivo a formação profissional, bem como na formação inicial de professores e de outros profissionais que possam atuar na educação.

(BRASIL, 1996; BRASIL, 2009). A Fundação Nacional do Índio (Funai) atua como órgão articulador para garantir o direito à educação e demais direitos da população indígena.

Figura 8 - Escola Municipal Indígena Wazare, localizada na Terra Indígena Utiariti (MT).



Fonte: Guto Martins/Funai (2022, on-line).

A Educação Escolar Quilombola é ofertada em estabelecimentos localizados em comunidades reconhecidas como quilombolas, essa modalidade educacional possui suas garantias na CRFB/88, na LDB e na Resolução nº 8/2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, tendo ainda a garantias de princípios, entre eles: respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira; proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da sua diversidade étnico-racial; reconhecimento dos processos históricos de luta pela regularização de seus territórios; etnodesenvolvimento como direito as suas tradições locais; superação do racismo de violência de gênero e eliminação de qualquer forma de preconceito, dentre outros (BRASIL, 2012).

No ano de 2004 foi publicada a Resolução nº 1 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tem como objetivo o reconhecimento e a valorização histórica, cultural dos afro-brasileiros, além do reconhecimento da igualdade e valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas, conforme expresso no Art. 2º § 2º (BRASIL, 2004).

A Resolução nº 2/2008 Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica no Campo. A Educação no Campo garantida pelo direito educacional na CRFB/88, possui propostas pedagógicas diferenciadas, conforme estabelece o Art. 28 e incisos da LDB, entre elas: adaptações necessárias às suas adequações às peculiaridades da vida rural; conteúdos

curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural; adequação à natureza do trabalho entre elas, a organização escolar própria, incluindo adequação no calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Além da garantia de uma parte diversificada do currículo de acordo com as características regionais, locais, culturais, e econômicas dos estudantes (BRASIL, 1996).

Finalizamos o tópico apresentando o direito educacional e suas garantias na educação básica, a seguir abordaremos o Direito Educacional na formação dos professores e gestores.

3.4.5 O Direito Educacional na Formação dos Professores e Gestores

Na formação inicial, os cursos de licenciaturas oferecem conteúdos/disciplinas ligadas à política educacional na qual o Direito Educacional está presente internamente de uma forma rasa ou aprofundada de acordo com as emendas, planos de ensino ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Sob a perspectiva da formação inicial nos cursos de licenciaturas, podemos observar que os estudos relacionados ao Direito Educacional estão presentes nos conteúdos do curso, principalmente da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, uma disciplina que na maioria das faculdades é oferecida no primeiro semestre dos cursos de licenciatura. O conteúdo também pode estar presente em outras disciplinas, todavia, a abordagem pode ser aprofundada ou não. Nesse aspecto Chrispino, A., e Chrispino, R., (2008, p. 15) dissertam sobre essa situação preocupante pois “as instituições formadoras de futuros professores e gestores, bem como os titulares dos sistemas de ensino público, não possuem, como atividade recorrente, cursos de capacitação sobre o tema”.

A abordagem sobre o Direito Educacional nos cursos de formação de professores apresenta uma defasagem, na qual os próprios acadêmicos quando interessados pela temática, acabam buscando estudar por outras fontes, mesmo que superficiais. Importante frisar ainda que “a legislação não é tão-somente uma disciplina, mas também deve ser encarada como parte constitutiva desse direito educacional, que emerge do conglomerado de leis e decretos, com doutrinas e princípios rumo à sistematização”.(BOAVENTURA, 1996, p. 20).

Dessa forma, para o melhor aprendizado do aluno no curso de licenciatura sobre o direito educacional é importante um fortalecimento na investigação conjunta entre as normas jurídicas e a educação. Diante disso, se mostra necessário uma disciplina específica sobre o tema nos cursos de licenciaturas, além de discussões em grupos de estudos e eventos científicos que abordem à temática.

Em se tratando de esfera de investigação e de disciplina normativa, o Direito Educacional se distingue pela natureza pública da educação e pelo predomínio do interesse público sobre o interesse particular, abrangendo não somente as instituições públicas e privadas de ensino, como também os indivíduos vinculados a ele. (VIEIRA, 2001, p. 26).

Ao ingressar na docência seja na rede pública ou particular, há possibilidade de realizar cursos de formação continuada, sendo custeado por ele próprio, ou oferecido pela rede de ensino ou instituição na qual faz parte. Neste caso a articulação entre as políticas educacionais e processos de construção coletiva, possibilita o resgate de experiências implementadas em sua localidade derivadas de ações do MEC (DOURADO, 2007).

Por muitas vezes, a formação continuada é oferecida de forma superficial com cursos de “aperfeiçoamento”, de “capacitação”, de “reciclagem”, ou então, uma simples palestra por um profissional específico com uma aparente visão conceitual, mas pouca experiência prática e vivência do cotidiano escolar.

A formação deve ir além dessa oferta, necessita ser contínua e continuada, nesse entendimento, Gatti, Barreto e André (2011, p. 25) defendem que se faz necessário:

[...]compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana.

Independente da temática, é essencial a articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático-profissional, todavia, ainda há um distanciamento entre essa junção, a respeito disso, Onofre e Souza Neto (2021, p. 2, grifo nosso), afirmam que:

No campo acadêmico, embora as pesquisas tenham avançado, buscando romper com a dicotomia existente entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático-profissional, os **professores da educação básica** ainda parecem ocupar a posição de **coadjuvantes**, sujeitos de pesquisas, colaboradores e estudos e de saberes profissionais, legitimados pela academia.

Sobre isso, Giglio (2010, p. 380) reforça sobre a necessidade de atenção referente à formação:

Tratar com qualidade da formação inicial de professores e gestores escolares implica a construção de alianças entre as instituições formadoras, as escolas e seus profissionais e o desenvolvimento de compromissos da universidade e de outras agências de fomento à pesquisa científica que valorizem o trabalho dos docentes universitários que atuam no campo da formação de professores.

Sobre essa perspectiva, é importante ressaltar a presença dos Mestrados Profissionais, onde vários professores e gestores atuantes na educação básica, ingressam com o objetivo de pesquisar sua própria prática ou sobre assuntos que os indagam e que necessitam de maiores aprofundamentos.

Sobre os Mestrados Profissionais, Onofre e Souza Neto (2021, p. 10), esclarecem que:

Nessa modalidade de mestrado, há o incentivo à elaboração de “produtos educacionais”, efetivados ao final do curso, vinculados a problemas reais da área de atuação do mestrando-pesquisador e, de acordo com a natureza da área e da finalidade do curso, podendo ser apresentados em diversos formatos.

Os Mestrados Profissionais promovem a articulação entre as universidades e as escolas, na qual o professor ou gestor se torna o centro do processo formativo, ampliando a autonomia docente e o seu protagonismo como educador (ONOFRE; SOUZA NETO, 2021).

Um exemplo prático é a do pesquisador da presente Tese, que cursou Mestrado Profissional no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), realizando a pesquisa intitulada “Os direitos das crianças e dos adolescentes no cotidiano dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental” (SILVA, 2018), e após isso, foi fomentada ainda mais a inquietação dos estudos sobre o Direito Educacional, expandindo para toda a educação básica e suas modalidades.

Os estudos relacionados ao Direito Educacional se mostram essenciais, pois professores e gestores são os principais atores que se inter-relacionam com a garantia desse direito.

As políticas educacionais direcionam todas as atividades educacionais, dessa forma, é fundamental que os educadores possuam conhecimentos dessas normas para garantir esses direitos (NICÉSIO; ALMEIDA; CONCEIÇÃO, 2015). Diante dessa questão, Cury (2000, p. 44), defende que “qualquer profissional da educação que seja compromissado com seu fazer pedagógico e político não pode deixar que o conhecimento de tais constrangimentos normativos seja apenas competência de quem exerce funções administrativas”.

Essas abordagens acima supracitadas podem proporcionar ao docente ou ao gestor, maiores familiaridades com o conteúdo relacionado ao Direito Educacional, todavia, o que se encontra na literatura são situações ainda contraditórias.

Em relação a essa circunstância Chrispino, A., e Chrispino, R., (2008, p. 11) afirmam que “os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova

demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos”.

Para corrigir lacunas na formação inicial, ou para suplementá-las, a formação continuada é importantíssima para o aprofundamento das aptidões e dos conteúdos essenciais para atuação na docência, sendo um procedimento constante e contínuo na construção das competências profissionais que envolve todo o processo educativo. (MAZZEU, 2011).

Para corrigir essas “falhas”, Mello (2014, p. 300) afirma que:

Os responsáveis pelo apoio técnico e pela capacitação dos professores em exercício não conseguem planejar esta última de modo articulado à formação inicial no ensino superior. Ao contrário, a quase totalidade dos programas estaduais ou municipais de formação em serviço destinam-se a corrigir falhas ou suprir lacunas de uma formação inicial sobre a qual não têm poder de decisão.

Com objetivo de buscar soluções para minimizar essas lacunas na formação inicial dos professores, grande parte das redes de ensino estabelecem que os gestores são competentes e habilitados para tal fim, no entanto, Chrispino, A., e Chrispino, R., (2008, p. 11), consideram que:

Os gestores, na sua maioria de escolas públicas, resultam de escolhas políticas ou são oriundos de processos de indicação pelos pares e, em geral, são escolhidos por características que não consideram a capacidade de gestão ou mesmo o conhecimento específico para a direção de uma unidade escolar com vista a resultados.

O Direito Educacional no Brasil ainda possui um caminho extenso a ser percorrido, uma vez que necessita transpassar barreiras, devido as consequências, complexidades e peculiaridades de todo território nacional (FLACH, 2009). “Hoje, os educadores profissionais precisam de uma cultura pedagógica com dimensão jurídica, para recriar a sua identidade e distinção como profissionais do direito à educação”. (MONTEIRO, 2003, p. 786).

Sobre esse entendimento, Cury e Ferreira (2010, p. 78) afirmam que:

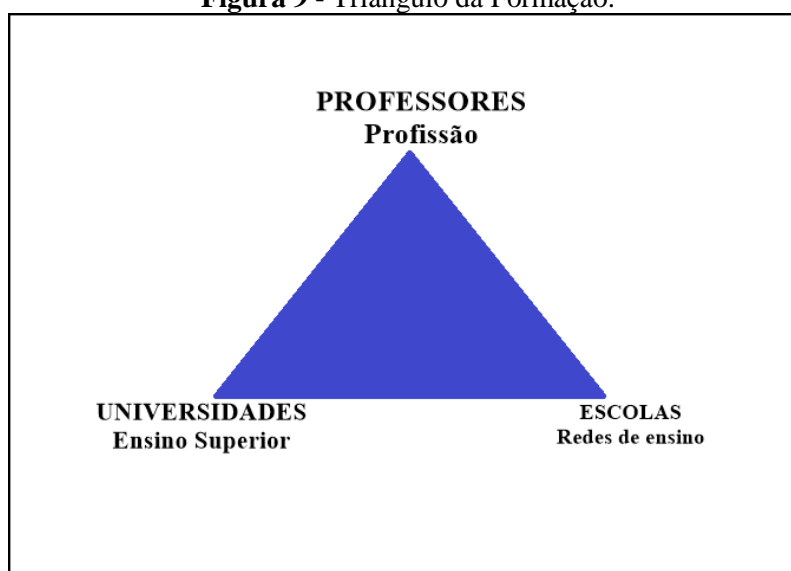
Não há como negar uma relação especial entre o direito (a lei) e a educação e a necessidade de seu conhecimento para o pleno desenvolvimento de suas atividades, apesar do desconhecimento de aspectos específicos da parte de muitos educadores, o que pode gerar posturas de resistência a essa novidade.

Quem se torna responsável por essa rasa abordagem ou resistência? Os cursos de formação inicial ou a formação continuada que por muitas vezes não é promovida de forma adequada?

Existem ainda omissões perante o estudo da temática nos cursos de licenciatura e essa situação pode ocasionar ainda uma “não motivação” para o profissional prosseguir nos estudos. Entende-se também que, como não houve uma formação continuada consolidada nos estudos sobre o tema, o mesmo não se torna motivado pelo conteúdo. Se durante a formação continuada também não for mobilizado, essa situação tende a ficar cada vez mais preocupante.

Nóvoa (2019) aponta que há vários argumentos sobre as diferenças referente às universidades e as escolas, pois as primeiras atribuem aos professores o conhecimento científico, intelectual e cultural, a proximidade com a pesquisa, todavia, pode acontecer de ser um conhecimento vago, não possuindo competência de estabelecer de criar ou de interrogar, já as escolas atribui referências à práticas concretas, que por muitas vezes rotineira e sem perspectivas, diante disso, a formação necessita estar articulada nas três vértices, aprimorando assim as competências transformadoras relativas à profissão docente, como um triângulo de formação.

Figura 9 - Triângulo da Formação.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na obra de Nóvoa (2019, p. 7).

A respeito da formação do professor, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2006 após a publicação do Decreto nº 5.800/2006, com o objetivo de contribuir para uma política nacional de formação de professores, oferecendo formação inicial de nível superior e formação continuada aos professores em efetivo exercício na educação básica

pública. Essa formação é realizada na modalidade de Ensino à Distância (EaD), com atividades presenciais conforme prevê o Decreto nº 9.057/2017¹⁹, sendo assim um centro de formação permanente e com parceria dos entes governamentais com as instituições públicas de nível superior, oferecendo além de cursos de graduação, cursos de pós-graduação e extensão universitária para professores, dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica.

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. (BRASIL, MEC, 2022, on-line).

Importante ressaltar ainda que a Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), traz expresso em seu Art. 5º, inciso V e alíneas:

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores:

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

- a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz; e
- b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética;
- c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e
- d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência.

¹⁹ O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da LDB sobre o Ensino a Distância (EaD).

Sabemos que cada instituição ou rede de ensino possuem suas peculiaridades e suas necessidades, visando um melhor aprofundamento na pesquisa, além do ensaio teórico e procedimentos técnicos de levantamento documental, optou-se também pela pesquisa de campo, na qual apresentamos na próxima seção os procedimentos metodológicos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender os objetivos propostos pela pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, utilizando os levantamentos bibliográficos por meio de um ensaio teórico, pesquisa documental e pesquisa de campo com a aplicação de questionários.

O ensaio teórico foi realizado utilizando livros e artigos científicos relacionados à temática do Direito Educacional e da Política Educacional no Brasil. Sobre esse contexto, Severino (2007) define o ensaio teórico como um estudo discursivo, bem elaborado e concludente, na qual exige uma exposição lógica e centrada de argumentação com elevado nível de interpretação, demandando grande informação cultural e plenitude intelectual por parte do pesquisador.

A pesquisa documental contou com documentos oficiais, entre eles: leis, resoluções, portarias e demais documentos normativos relacionados à educação e à política educacional. A respeito disso, Ludke e André (1986, p. 38), afirmam que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Com o objetivo de levantar uma amostra de uma realidade específica, o estudo de campo foi realizado na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município da Estância Turística de Barretos, na qual foi definido a aplicação de questionários para a busca de informações dos participantes.

O questionário contou com perguntas fechadas, abertas e mistas. “[...] os questionários e formulários são importantes instrumentos de coletas de dados nas abordagens do tipo quantitativas, mas também podem ser utilizados nas pesquisas qualitativas”. (RIBEIRO; GESSINGER, 2018, p. 104). O roteiro das perguntas dos questionários aplicados aos professores e aos gestores se encontram nos apêndices do presente trabalho.

Por se tratar de pesquisa com participação de seres humanos, realizamos o cadastro e a submissão dos documentos para a apreciação na Plataforma Brasil do Ministério da Saúde, após análise em articulação com o Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, manifestou-se pela aprovação e o pesquisador foi autorizado a desenvolver a pesquisa.

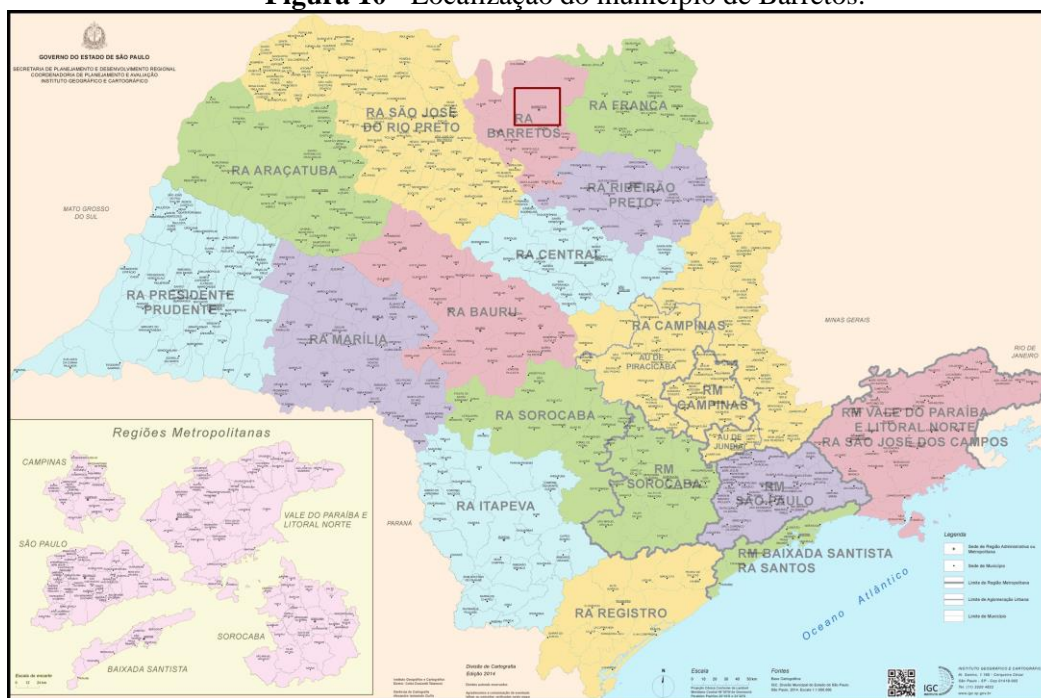
O pesquisador protocolou pedido de autorização para a realização da pesquisa, gerando o Processo Administrativo nº 2753/2021. A Prefeitura do Município da Estância Turística de Barretos remeteu os autos para a Secretaria Municipal de Educação (SME), e,

após análise da documentação apresentada, o pesquisador foi autorizado à coletar dados dos participantes.

4.1 População de Estudo

A pesquisa de campo foi focalizada na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município da Estância Turística de Barretos, Estado de São Paulo, o município está localizado na região norte do estado, com distância de 420 km da capital. De acordo com dados do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), a população de município é de 123.546 habitantes.

Figura 10 - Localização do município de Barretos.



Fonte: São Paulo (2022, on-line), adaptado pelo pesquisador.

O agronegócio é o principal responsável pela economia no município, predominantemente na cultura de cana-de-açúcar e de laranja. Outro ponto que se destaca é a produção de carne bovina e sua industrialização, que gera uma quantidade significativa de empregos no campo e nas indústrias de abatedouros/frigoríficos.

Na cidade existe também um aumento do crescimento na área de biocombustíveis, principalmente na produção de etanol oferecendo grande empregabilidade. Além disso, o município possui tradição em rodeios e em dezembro de 2021 a cidade foi classificada como Estância Turística, melhorando ainda mais o comércio local.

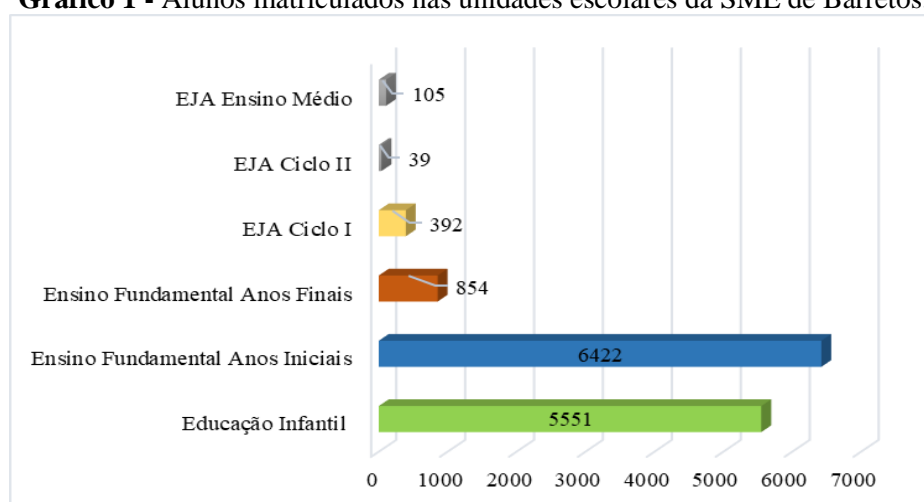
Barretos também é referência internacional no tratamento oncológico, pois está situado no município o Hospital do Amor “Hospital do Câncer de Barretos”.

A Lei nº 2.352 de 05 de dezembro de 1989, autorizou o executivo a celebrar convênio com o governo do Estado de São Paulo, através da secretaria da educação, para a municipalização do ensino oficial, passando o município a administrar a Secretaria Municipal de Educação. O convênio com o governo estadual proporcionou a construção, reformas e ampliação das unidades escolares, atendimento e manutenção da alimentação escolar e do transporte escolar.

Por prévia autorização legislativa o município pode atuar em outras áreas relativas ao aperfeiçoamento do pessoal, assistência ao aluno, integração do currículo e despesas referente ao material de apoio didático.

Atualmente, no aspecto educacional, direcionado à educação básica, a rede municipal de ensino conta com 29 unidades de educação infantil, 19 unidades de ensino fundamental dos anos iniciais e 2 unidades de ensino fundamental anos finais, totalizando 50 unidades escolares pertencentes à SME de Barretos, na qual são atendidos 13.363 alunos. Importante ressaltar que essa foi a estimativa de matrículas atualizadas até o dia 22 de junho de 2022, dado esse disponibilizado pela SME, na qual se destaca por ser um quantitativo variável, podendo aumentar ou diminuir conforme a demanda de matrículas e transferências.

Gráfico 1 - Alunos matriculados nas unidades escolares da SME de Barretos.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em dados fornecidos pela SME²⁰.

A rede estadual conta com 15 unidades de ensino fundamental anos finais e ensino médio, sendo 1 uma Escola Técnica Estadual (ETEC), mantida pelo Centro Paula Sousa

²⁰ Dados atualizados até 22 de junho de 2022, conforme o percentual de matrículas da Secretaria Municipal de Educação de Barretos.

(CPS), que pertence à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), que oferece o ensino médio e vários cursos técnicos, entre eles, Açúcar e Álcool, Administração, Eletrotécnica, Enfermagem, Gastronomia, Mecânica, Nutrição e Dietética, Química, Recursos Humanos, Segurança do Trabalho e Serviços Jurídicos²¹.

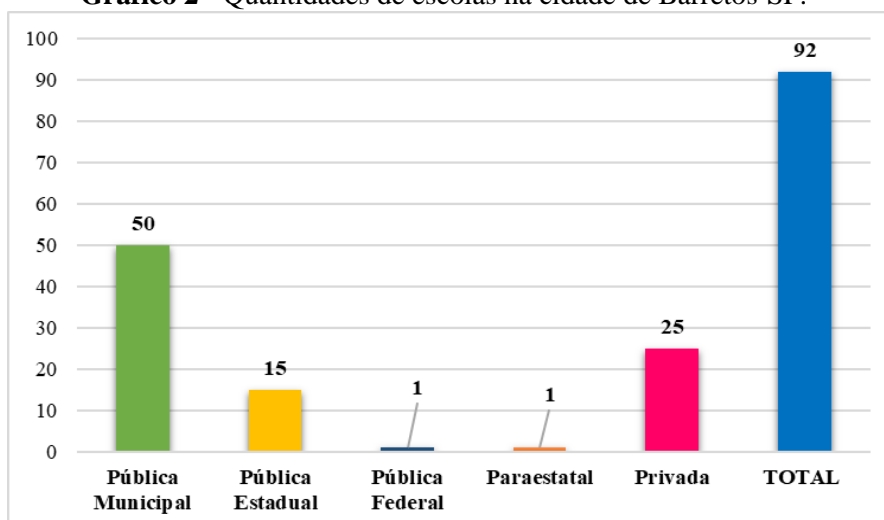
Na cidade também há uma unidade da Faculdade de Tecnologia (FATEC), também pertencente a SDECTI que oferece o curso Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar.²²

No município também há um Instituto Federal de São Paulo (IFSP) - Campus Barretos, que oferece o ensino médio, além da formação de nível superior, entre eles Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnólogo em Gestão de Turismo.

O IFSP Barretos também oferece cursos técnicos entre eles, Agronegócio, Eventos, Agropecuária, Alimentos, Informática e na Modalidade EJA o curso Técnico em Hospedagem²³.

Na cidade também há 25 escolas particulares, sendo 8 conveniadas com o município e que recebem repasses. Esses recursos são utilizados por essas escolas no atendimento gratuito de educandos. Além disso, o município conta com uma unidade escolar do Serviço Social à Industrial (SESI) que oferece o ensino fundamental e o ensino médio.

Gráfico 2 - Quantidades de escolas na cidade de Barretos-SP.²⁴



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

²¹ Dados atualizados até 25 de abril de 2023 conforme site: <https://www.etcbarretos.com.br/tecnicos/>.

²² Dados atualizados até 25 de abril de 2023 conforme site: <https://www.vestibularfatec.com.br/home/>.

²³ Dados atualizados até 25 de abril de 2023 conforme site: <https://brt.ifsp.edu.br/cursos>.

²⁴ Informação atualizada até 26 de julho de 2022 conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Barretos e Diretoria de Ensino de Barretos. Disponível em: <https://debarretos.educacao.sp.gov.br/escolas/>.

Diante dessa pluralidade, a pesquisa foi direcionada aos professores, diretores e vice-diretores das escolas públicas pertencentes a Secretaria Municipal de Educação (SME), onde se concentra a maior quantidade de docentes e gestores, além da receptividade e acolhimento da SME em autorizar pesquisas para fins de identificar situações e proporcionar formações aos profissionais da educação sobre o tema.

Tabela 1 - Quantitativo de professores atuantes na SME.

ATUAÇÃO	EFETIVOS	CONTRATADOS	TOTAL GERAL
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	137	80	217
PROFESSOR I	341	149	490
PROFESSOR I SUPLENÇA	07	09	16
PROFESSOR II	68	101	169
TOTAL	553	339	892

Fonte: Adaptado pelo pesquisador, dados do portal E-transparência. Acesso em: 26 jul. 2022.

Importante esclarecer que o Professor I atua como docente na Pré-Escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, já o Professor II atua nas disciplinas específicas de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Física, Geografia, Ciências, Laboratório de Ciências, Biologia, Sociologia, Filosofia, História, Educação Física, Artes, Libras, Braille e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Foi realizado também um levantamento do quantitativo dos diretores e vice-diretores atuantes nas unidades escolares pertencentes a Secretaria Municipal na qual apresentamos a seguir:

Tabela 2 - Quantitativo de diretores e vice-diretores atuantes na SME.

ATUAÇÃO	TOTAL
DIRETOR DE ESCOLA	21
DIRETOR DE ESCOLA DE ED. INFANTIL	01
VICE-DIRETOR DE ESCOLA	33
TOTAL	55

Fonte: Adaptado pelo pesquisador, dados do portal E-transparência. Acesso em: 26 jul. 2022.

A aplicação dos questionários teve como objetivo, investigar o acesso e a habitualidade sobre os estudos relacionados ao direito educacional entre professores, diretores e vice-diretores atuantes na educação básica lotados na Secretaria Municipal de Educação.

Foram excluídos da pesquisa professores, diretores e vice-diretores que estão em período de afastamento, seja para tratar de assuntos particulares, por questão de saúde, ou que estão afastados por critérios administrativos em processos de sindicância ou processos judiciais.

4.2 Aspectos Éticos

Com base na Resolução nº 466/2012 que apresenta as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e na Resolução nº 510/2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, e, conforme já mencionado, a pesquisa passou por toda apreciação necessária sendo aprovada para a coleta de dados com seres humanos.

Na coleta dos dados com os participantes, foi apresentado primeiramente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com todas as informações sobre a descrição e os objetivos do estudo; os procedimentos; os riscos e desconfortos; os benefícios esperados; da interrupção do estudo; os custos, remuneração e indenização; bem como os esclarecimentos adicionais.

Cabe ressaltar que a participação na pesquisa ocorreu de forma voluntária e as identidades dos participantes foram mantidas em sigilo absoluto, não sendo divulgados nomes ou outras informações que possam identifica-los, dessa forma, garantindo os direitos expressos na Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

4.3 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário em formato de formulário eletrônico, essa alternativa se justificou por conta de normas sanitárias de higiene, além disso, pelo baixo custo, na qual foi evitado gastos significativos com impressões e locomoções do pesquisador. Importante frisar que todas as unidades escolares possuem notebooks e acesso à internet banda larga.

Primeiramente foi aplicado o formulário aos professores. A aplicação iniciou-se no dia 20 de junho de 2022 e terminou no dia 20 de julho de 2022, com o fechamento do formulário, não aceitando mais respostas.

No mesmo período foi aplicado também um formulário direcionado aos diretores e vice-diretores, onde a aplicação iniciou-se em no dia 27 de julho e terminou no dia 27 de agosto de 2022, quando o formulário também foi fechado não aceitando mais respostas. Em ambos dos questionários havia perguntas fechadas, abertas e mistas.

No período da aplicação dos questionários, a rede municipal de ensino contava com 892 professores, na qual 143 participaram voluntariamente na pesquisa, um equivalente de 16% docentes. Contava também com 22 diretores de escola e 33 vice-diretores de escola atuando nas unidades escolares, totalizando 55 gestores, na qual 14 participaram voluntariamente da pesquisa, um equivalente de 25% gestores.

Com base nos dados obtidos, apresentaremos em seguida a análise dos resultados.

5 RESULTADOS GERADOS COM OS PROFESSORES E GESTORES

Na presente seção apresentamos a análise dos resultados com os professores e gestores que participaram voluntariamente da pesquisa, bem como possíveis perspectivas de implementações de projetos educacionais

5.1 Análise dos Resultados obtidos com os professores

Participaram voluntariamente da pesquisa 143 professores, na qual 62% possuem cargo efetivo na rede municipal de ensino e 38% atuam como professores contratados pelo Regime Jurídico Administrativo Especial (REJAE)²⁵, instituído no município pela Lei Complementar nº 351/2017 que “Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso IX do Art. 37 da CRFB/88 e do Art. 151 da Lei Orgânica do Município de Barretos”.

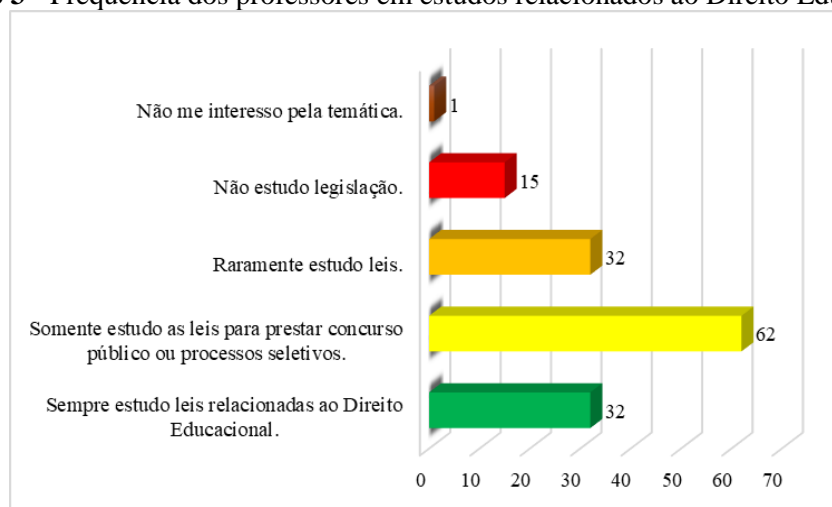
Dentre os professores participantes, 67% afirmaram ter cursado o magistério de nível médio que os habilitou para exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No que diz respeito a formação de nível superior, apenas 1 (um) participante afirmou não possuir curso de nível superior.

A maioria dos professores possuem licenciatura em Pedagogia totalizando 67%, seguido de outras Licenciaturas 33%, na pesquisa também foi possível constatar que além de possuírem cursos de licenciaturas, 15% possuem cursos de Bacharelado e 4% cursos Tecnólogos.

Quando os professores foram questionados sobre a frequência de estudos relacionados ao Direito Educacional, foi possível observar que grande parte dos docentes afirmaram que somente estudam leis para prestar concurso público ou processos seletivos, conforme apresentamos no Gráfico 3.

Os docentes foram questionados sobre a presença do conteúdo de Direito Educacional durante sua formação inicial no curso de licenciatura e 35 afirmaram que houve abordagem satisfatória, já 62 docentes relataram que o conteúdo esteve presente de forma mediana, 21 docentes declararam que a abordagem foi insuficiente e 25 docentes informaram que não houve abordagens sobre a temática do Direito Educacional durante sua formação inicial no curso de licenciatura.

²⁵ Antes da publicação da lei acima supracitada a contratação era regida pela Consolidação das Leis Trabalhistas.

Gráfico 3 - Frequência dos professores em estudos relacionados ao Direito Educacional.

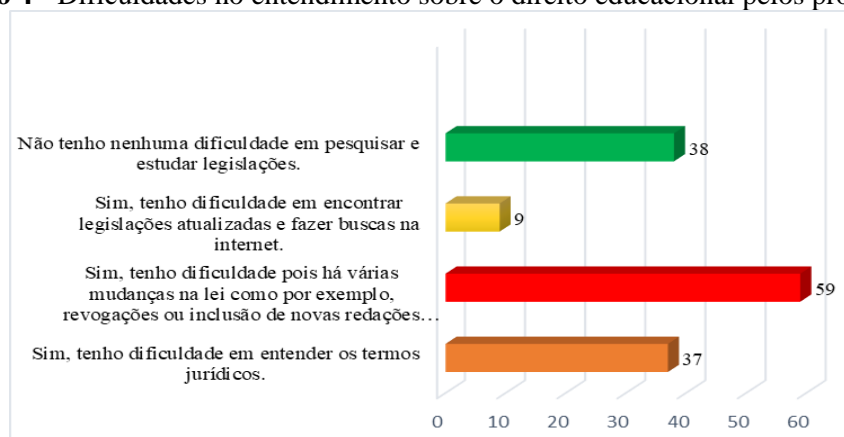
Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Sobre essa questão, Chrispino, A., e Chrispino, R. (2008, p.11), dissertam que “os educadores, quando muito, tiveram algumas aulas de LDB [...] com forte viés ideológico e pouca visão cotidiana”. Campos (2007, p. 4) reforça que “é importante acrescentar ainda que as políticas educacionais brasileiras baseadas em legislação educacionais difusas, impessoais e internacionalizadas, na maioria das vezes, não levam em conta a diversidade e a complexidade da realidade do ensino brasileiro”. Isso demonstra que a Legislação Educacional é analisada e discutida nos cursos de licenciatura de uma forma rasa, sem tantos aprofundamentos, sobre esse aspecto, Libâneo, De Oliveira e Toschi (2012, p. 52), afirmam que:

Alguns temas da disciplina (municipalização do ensino, organização formal e informal da escola, financiamento do ensino, etc.) deveriam ser trabalhados com o auxílio dos textos legais, dos documentos e dos textos críticos, com base no interesse em elucidar uma situação/questão norteadora de investigação.

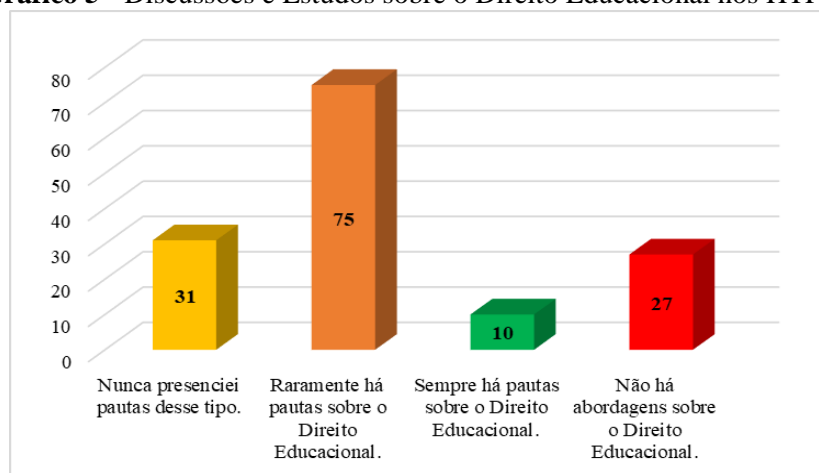
No questionário havia também uma indagação sobre a compreensão das leis relacionadas ao Direito Educacional por parte dos professores e se os mesmos possuíam algum tipo de dificuldade na interpretação e no entendimento das mesmas, conforme apresentamos no Gráfico 4.

Foi possível observar que uma parte significativa dos docentes apresentam dificuldades no entendimento e na assimilação das leis relacionadas à educação visto que há mudanças, revogações ou inclusões de novas redações, outros possuem dificuldades em compreender termos jurídicos e uma pequena parcela também possui dificuldades em encontrar legislações atualizadas e fazer buscar em sites específicos.

Gráfico 4 - Dificuldades no entendimento sobre o direito educacional pelos professores:

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é conhecido como um espaço de trocas de experiências. Diante disso, foi aplicada uma questão aos professores sobre a presença, abordagem e estudos sobre o Direito Educacional em HTPCs na Unidade Escolar e conforme as respostas dos professores, apresentamos no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Discussões e Estudos sobre o Direito Educacional nos HTPCs:

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

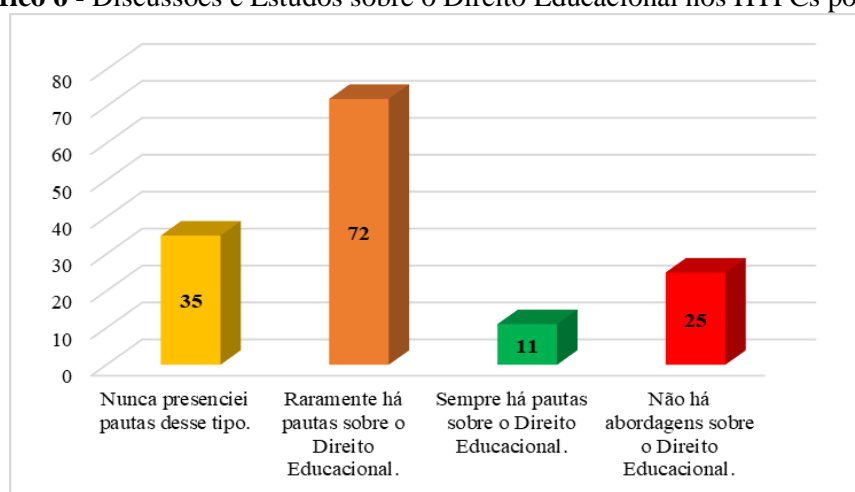
A maioria, ou seja 75 dos professores relataram que raramente há pautas sobre o Direito Educacional em HTPCs, 31 docentes declararam que nunca presenciaram pautas desse tipo, outros 27 docentes afirmaram que não há abordagens sobre o direito educacional e 10 professores disseram que sempre há pautas sobre o Direito Educacional nos HTPCs da unidade.

Cabe ressaltar que o HTPC foi uma conquista política, por meio desse espaço significativo pode haver trocas de experiências, ações reflexivas e aperfeiçoamento docente

com encontros formativos estimulados pela reflexão, debates e tomadas de decisão, na qual não pode perder sua natureza formativa, nem ser subtilizado (DE ARAUJO; ALMEIDA; ALVES, 2022).

Importante esclarecer que os docentes também cumprem o HTPC por área de atuação juntamente com um(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) específico(a) e diante disso, eles também foram questionados sobre a presença de pautas sobre o Direito Educacional na qual a grande maioria dos professores novamente afirmaram que raramente há pautas sobre a temática conforme apresentamos:

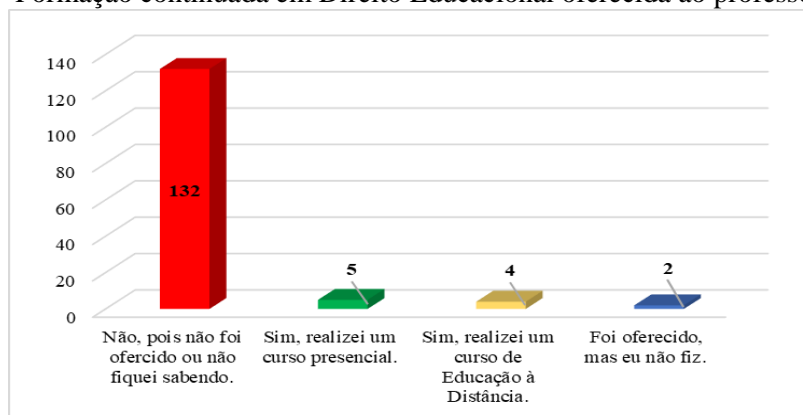
Gráfico 6 - Discussões e Estudos sobre o Direito Educacional nos HTPCs por área:



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Foi perguntado aos docentes se nos últimos dois anos houve formação continuada sobre o Direito Educacional oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e a grande maioria, ou seja, 129 professores afirmaram que não fizeram pois não foi oferecido ou não tiveram conhecimento da oferta.

Gráfico 7 - Formação continuada em Direito Educacional oferecida ao professor pela SME.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Os professores participantes na pesquisa foram questionados se são consultados sobre suas preferências ou reais necessidades de cursos específicos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, por ser uma questão aberta, nem todos os participantes responderam, todavia, foi possível observar que 66 participantes afirmaram que não são consultados sobre a oferta de cursos, 24 afirmaram que sim, sempre são consultados e 21 professores afirmaram que as vezes são consultados sobre suas preferências e reais necessidades de cursos específicos de formação continuada.

Os professores também foram indagados sobre qual é a maior motivação para estudos relacionados ao Direito Educacional, por ter sido uma questão aberta conseguimos colher informações diversas e positivas, entre elas: conhecer direitos e deveres relacionados à profissão docente; se preparar para concursos públicos e processos seletivos; necessidade de se atualizar; para poder proteger os direitos e igualdades a toda e qualquer criança.

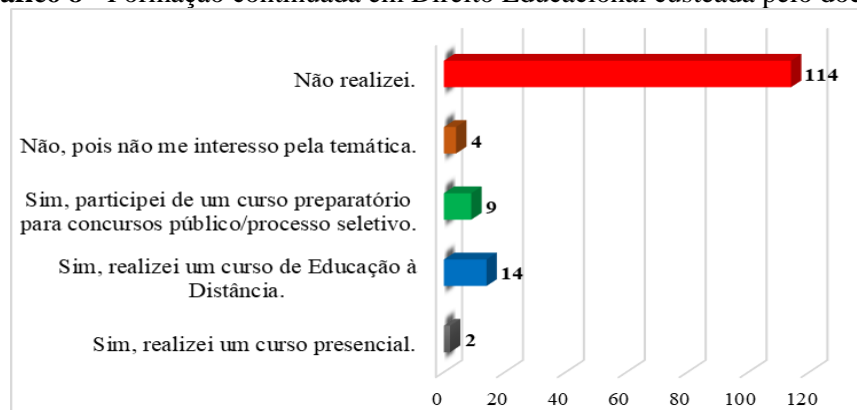
Por outro lado, obtivemos também respostas onde os professores afirmaram que não são motivados para o estudo relacionado ao conteúdo de Direito Educacional.

A motivação é de suma importância pois os conhecimentos da legislação ligada à educação é essencial e os estudos precisam ser de forma contínua, pois há publicações de novas leis, modificações nas leis existentes (revogações, alterações, inclusões de novos), normas essas que possuem uma influência significativa sobre a atuação docente (SILVA, C. E., 2018).

Sobre qual o meio utilizado para pesquisar a legislação sobre os direitos educacionais, os professores relataram que quando necessitam, realizam pesquisas na internet ou nas redes sociais especialmente assistindo vídeos no Youtube.

Também perguntamos no questionário se os professores realizaram nos últimos dois anos uma formação continuada em Direito Educacional custeada por eles e 114 professores relataram que não realizaram conforme apresentamos no gráfico a seguir:

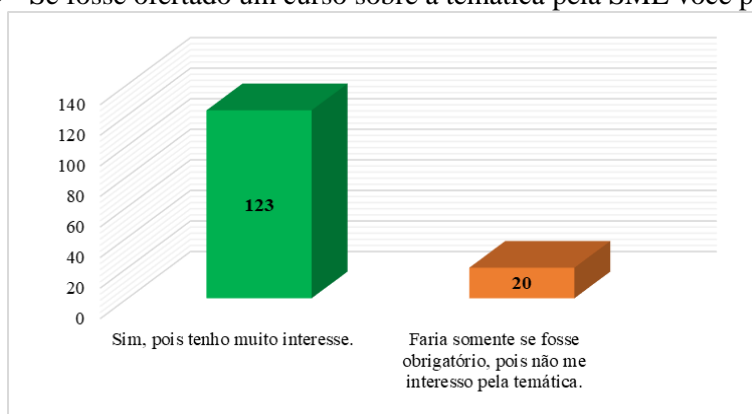
Gráfico 8 - Formação continuada em Direito Educacional custeada pelo docente:



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Foi levantado aos professores participantes sobre a “possibilidade” de oferecimento de um curso de formação continuada sobre o Direito Educacional oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e o resultado foi bem positivo, pois grande parte, ou seja, 123 professores afirmaram que fariam um curso, pois possuem muito interesse, seguido de 20 docentes que relataram que fariam somente se fosse obrigatório pois não se interessam pela temática.

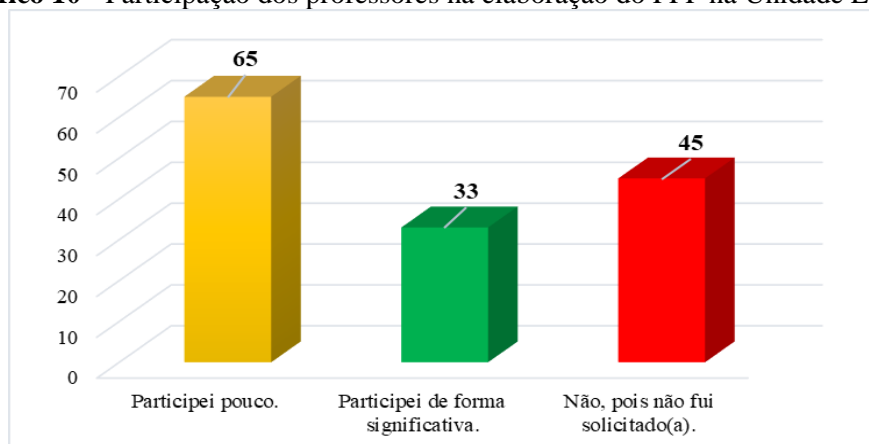
Gráfico 9 - Se fosse ofertado um curso sobre a temática pela SME você participaria?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Sobre a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) na Unidade Escolar que atua, foi possível observar que 65 participaram pouco, seguido de 45 docentes que relataram que não foram solicitados/convidados para a elaboração, já 33 professores afirmaram que participaram de forma significativa na elaboração do PPP.

Gráfico 10 - Participação dos professores na elaboração do PPP na Unidade Escolar.

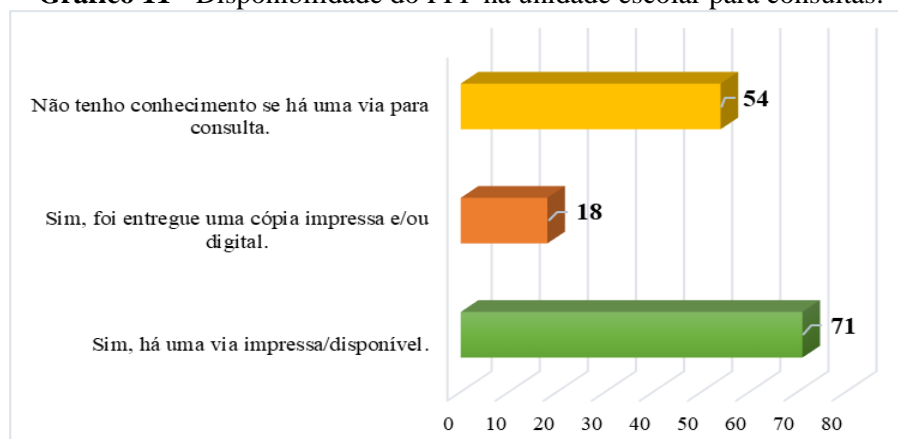


Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

O PPP é um documento essencial pois viabiliza a garantia da participação política de todos os envolvidos no processo escolar, construindo assim um espaço para a reflexão,

formulação de metas, instituição de procedimentos a serem atingidos no ambiente escolar, garantindo assim a gestão democrática, princípio esse consagrado na CRFB/88, firmando o compromisso na elaboração e construção coletiva, avaliação de cunho emancipatório e continuidade das ações (VEIGA, 2004).

Gráfico 11 - Disponibilidade do PPP na unidade escolar para consultas:



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Os professores foram questionados sobre a disponibilidade para consulta do PPP na unidade escolar que atual e foi possível observar que 54 docentes afirmaram que não possuem conhecimento se existe uma via para consulta. Já 71 relataram que há uma via impressa para a consulta e 18 professores declararam que receberam uma cópia impressa e/ou digital.

A pesquisa tinha como objetivo investigar somente os professores. Após o exame de qualificação, os membros da banca sugeriram a ampliação da investigação, incluindo também os gestores com objetivo de uma maior amplitude na pesquisa.

Após reunião e a análise com a orientadora do presente trabalho, ficou decidido a inclusão dos gestores do presente estudo. Os documentos necessários foram organizados para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e foi realizada a submissão na Plataforma Brasil, após toda a tramitação, a emenda foi aprovada no dia 26 de junho de 2022, sob o Parecer Consubstanciado nº 5482616, conforme apresentamos no Anexo E.

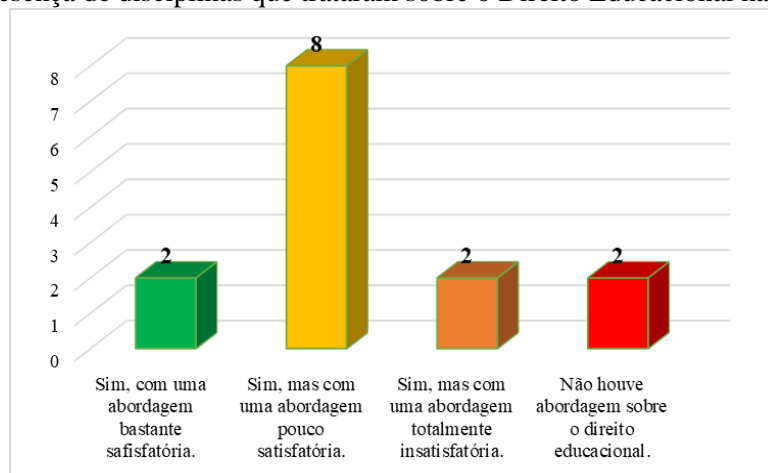
5.2 Análise dos Resultados obtidos com os gestores.

Conforme já mencionamos, na rede municipal há 55 gestores, na qual 14 aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, totalizando uma amostra de 25%.

Os diretores são efetivos e os vice-diretores são professores efetivos, mas no momento ocupam função designada. Os diretores e vice-diretores foram questionados sobre a presença de estudos do Direito Educacional durante o curso de formação inicial em licenciatura.

Apenas 8 responderam que houve, mas com uma abordagem pouco satisfatória, já 2 responderam que o conteúdo esteve presente, mas com uma abordagem totalmente insatisfatória, dois gestores declararam que a abordagem foi satisfatória e dois relataram que não houve abordagem do Direito Educacional durante o curso de licenciatura.

Gráfico 12 - Presença de disciplinas que trataram sobre o Direito Educacional na formação inicial:



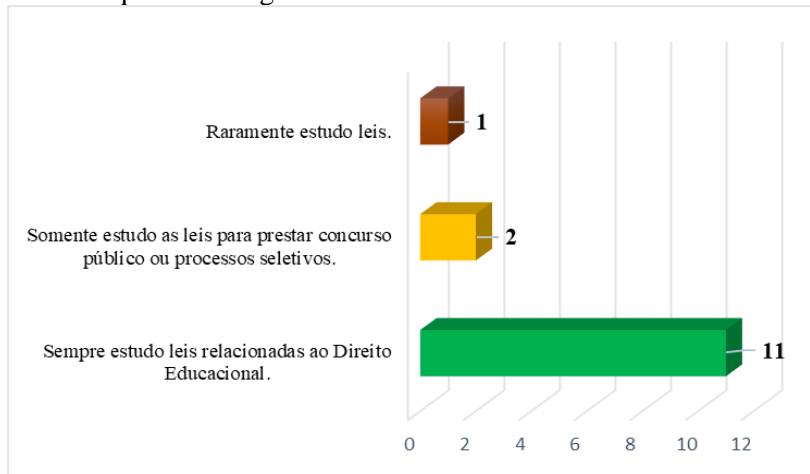
Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Através das respostas obtidas pelo questionário também foi possível investigar a frequência que esses gestores estudam o conteúdo relacionado do Direito Educacional conforme apresentamos no gráfico a seguir.

A maioria dos gestores declararam que sempre estudam a legislação referente ao Direito Educacional.

O Gestor é o principal responsável por organizar as pautas dos HTPCs na unidade que está lotado, diante disso, também houve questionamentos aos diretores e vice-diretores sobre a frequência de estudos, discussões ou pautas relacionadas ao Direito Educacional.

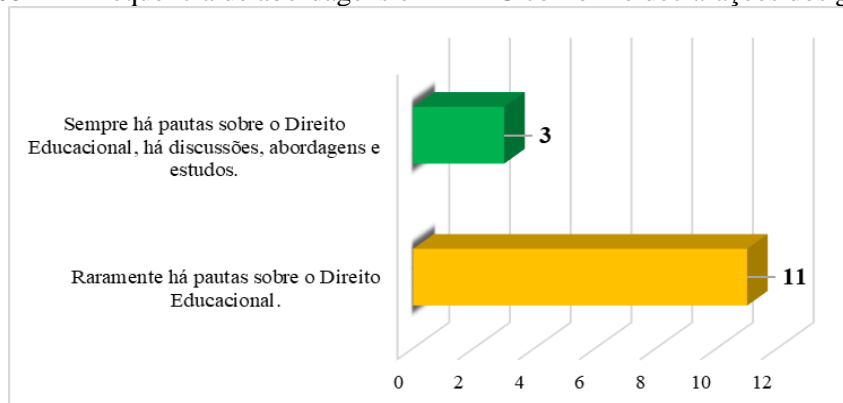
Gráfico 13 - Frequência dos gestores referente a estudos sobre o direito educacional.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

As respostas da maioria dos gestores, informam que raramente há pautas sobre o Direito Educacional nos HPTCs nas unidades escolares que eles atuam como gestores.

Gráfico 14 - Frequência de abordagens em HTPC conforme declarações dos gestores.



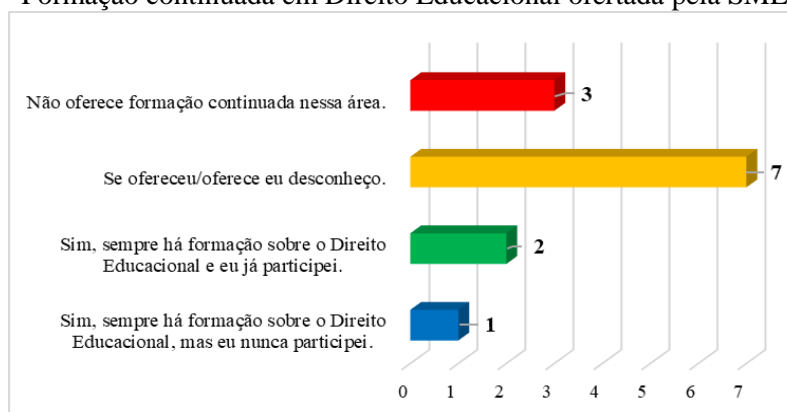
Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Diante dos dados gerados, foi possível verificar que se faz necessário maiores abordagens sobre o Direito Educacional nos HTPCs, onde os gestores e docentes possam participar, discutir, pesquisar, e aprender de forma coletiva com seus pares. Estimular este conhecimento é importante e poderia diminuir essa disparidade relacionada as leis e normas administrativas que envolve toda política educacional.

Libâneo, De Oliveira e Toschi (2012, p. 450), defendem que “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Os diretores e vice-diretores participantes da pesquisa também foram questionados sobre a frequência de oferecimento de cursos de formação continuada sobre a temática do Direito Educacional oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e a maioria respondeu desconhecer a oferta de cursos.

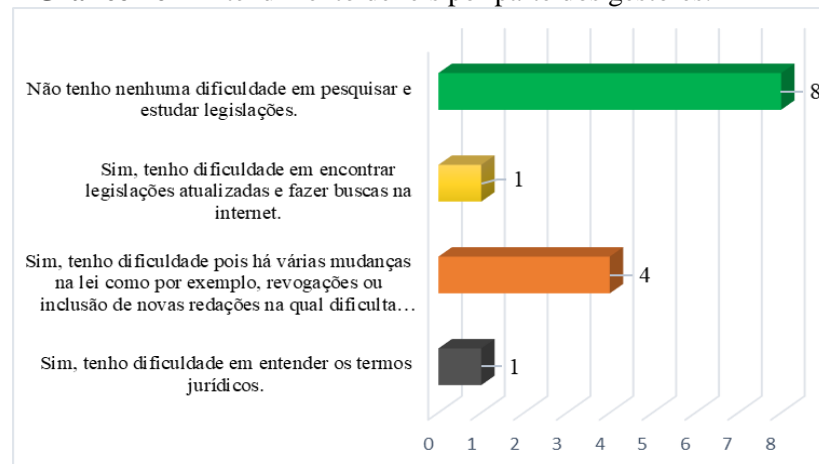
Gráfico 15 - Formação continuada em Direito Educacional ofertada pela SME aos gestores:



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Quando questionados sobre o entendimento das legislações, uma parte significativa dos gestores afirmaram não possuir nenhuma dificuldade no entendimento, todavia, 4 participantes relataram possuir dificuldades visto as revogações, ou inclusões de novas redações.

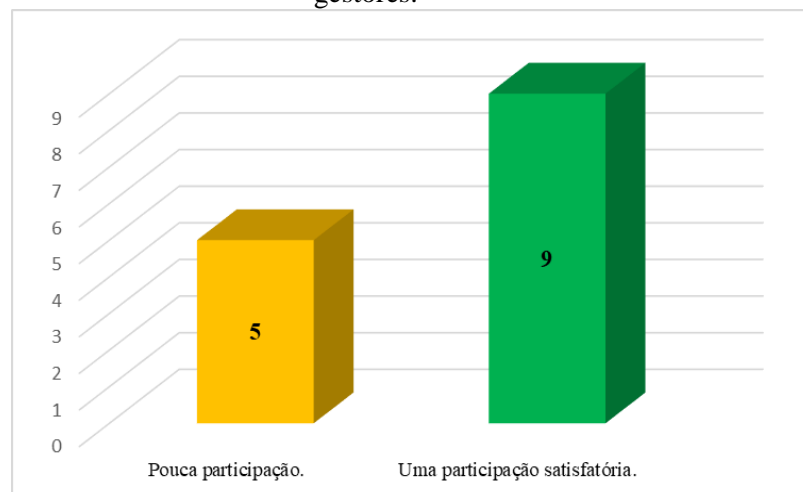
Gráfico 16 - Entendimento de leis por parte dos gestores:



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Sobre a participação dos professores na elaboração ou atualização do Projeto Político Pedagógico, 9 gestores afirmaram que os professores participaram de forma significativa, seguindo de 5 gestores que relataram que houve pouca participação dos professores.

Gráfico 17 - Participação dos professores na elaboração do PPP conforme resposta dos gestores.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos resultados.

Os gestores foram indagados se tiveram alguma formação voltada para questões de políticas públicas e legislação e se em caso afirmativo, se esses conhecimentos foram repassados aos professores.

Dentre as respostas, 7 participantes afirmaram que não, e 6 afirmaram que sim, e que essa formação foi sobre diversos temas, entre eles programas de repasse de verbas, BNCC, programas de alfabetização, atendimento à alunos com deficiência, dentre outros.

Uma importante questão também foi levantada para os gestores. Questionamos se existem estímulos na unidade escolar para que o professor busque conhecimento sobre o Direito Educacional e se a Secretaria Municipal de Educação estimula essa busca.

Foi possível observar que 5 participantes afirmaram que sim, sempre há estímulos, todavia, 8 gestores relataram que não há nenhum estímulo por parte da unidade escolar e por parte da Secretaria Municipal de Educação.

A partir da análise dos dados gerados, foi possível observar algumas diferenças nas respostas referente aos professores e aos gestores.

A pesquisa teve como principal intuito mensurar sobre a presença do Direito Educacional no cotidiano desses profissionais de educação (professores, diretores/vice-diretores de escola), na qual foram encontrados elementos capazes de propor sugestões de melhorias que possibilitem suprir possíveis lacunas formativas, bem como estimular os docentes e gestores na busca de conhecimentos, propondo assim sugestões de implementações de projetos educacionais.

5.3 Perspectivas de implementações de projetos educacionais

Após a escrita do ensaio teórico sobre o Direito Educacional no Brasil e suas garantias na educação básica e posteriormente ao levantamento documental e à realização da pesquisa de campo, ficou evidente que há necessidade de implementações de projetos educacionais com objetivo de diminuir essa disparidade conforme apresentamos a seguir:

Formação inicial: No campo acadêmico se mostra relevante a inclusão da disciplina de Direito Educacional nos cursos de licenciaturas para que possa assim, desde a formação inicial fomentar nos alunos pesquisas relacionadas à temática. As universidades também poderiam investir em pesquisas, organizar grupos de estudos e estimular publicações.

Estimular à pesquisa dos professores e gestores da educação básica: Independente da temática, as universidades poderiam melhorar os incentivos à formação dos professores-pesquisadores nos Mestrados Profissionais ou cursos de pós-graduação *stricto sensu*. As redes de ensino também poderiam estimular os seus profissionais, garantindo um afastamento remunerado, pois muitos professores e gestores não realizam tal formação por conta da

instabilidade financeira, por toda burocracia relacionada ao afastamento ou por não conseguirem conciliar a jornada de trabalho, com as atividades da pós-graduação.

Formação continuada: Grande parte dos professores e gestores que participaram da pesquisa relataram que durante sua formação inicial no curso de licenciatura, os estudos e abordagens sobre o direito educacional não foram satisfatórios, diante disso, é essencial que essa lacuna seja sanada, e uma das perspectivas é o investimento em formação continuada para professores e gestores, com horários mais flexíveis, de forma presencial, semipresencial ou EaD. A formação inicial e continuada deverá ser oferecida aos profissionais do magistério pelos entes da federação em regime de colaboração conforme prevê a LDB.

Consulta sobre interesses de cursos de formação continuada: Independente da temática, seria interessante consultar os professores sobre os interesses e reais necessidades de formação continuada. Nesse sentido, Alvarado-Prada, Freitas, T. e Freitas C. (2010), entendem que a pesquisa coletiva pode ser uma alternativa para construção de conhecimentos restritos aos sistematizados, dessa forma, assimilando e modificando a realidade.

Maiores abordagens nos HTPCs: Se mostra considerável maiores discussões e abordagens sobre o Direito Educacional durante os horários de HTPCs na unidade escolar ou com o coordenador de área específica. Sobre essa necessidade, Oliveira, Souza e Diniz (2019, p. 16) apontam que “para reconduzir o HTPC como um espaço de crescimento profissional, é necessário questionar concepções e práticas rotineiras que levam a um trabalho pedagógico fragmentado e enxergar a força de estratégias de formação que incluem os professores em grupos de trocas continuadas”.

Estimular a participação de todos na elaboração e atualização do PPP: Conforme previsto na própria LDB, o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser elaborado conforme a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, nesse sentido, há necessidade da participação de todos os envolvidos no processo educacional, sendo esse um dos pilares para a gestão democrática. Sobre o PPP, Veiga *et al.* (1998, p. 9) afirmam que “ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local”. Indispensável que nesse documento também seja incluída a formação continuada dos gestores e professores, seja sobre o Direito Educacional ou por outra temática identificada e necessária à realidade.

Plataforma digital: Criação e divulgação de uma plataforma digital contento os hiperlinks das legislações ligadas ao Direito Educacional, de preferência instituído por leis compiladas, exibindo assim somente o texto vigente, facilitando o entendimento. Essa

plataforma digital poderia ser elaborada pelo próprio sistema de ensino, incluindo as leis municipais e normatizações, ou em regime de colaboração com outros entes da federação, seja da esfera estadual ou federal.

Para que professores e gestores da educação básica estejam preparados de forma significativa para garantir a efetividade dos direitos, se mostra necessário um maior aprofundamento nos estudos sobre legislação educacional, políticas educacionais e planos do governo, é indispensável que docentes e gestores estejam aptos para uma comparação entre a legislação oficial e a realizada do funcionamento do ensino, para que assim, possam exigir e garantir direitos aos educandos.

É importante ressaltar que somente a lei pode criar, modificar ou extinguir direitos. Os Decretos, Resoluções, Portarias e demais normas possuem a função de regulamentar os direitos expressos nas leis (BRASIL, PARECER CNE/CEB nº: 18/2012), diante disso, a efetividade do Direito Educacional no Brasil encontra-se condicionada as leis e as demais normas que o regulamenta, promovendo a garantia e transformação no contexto geral, com cooperação do Estado, da família e da sociedade.

O presente estudo apresenta algumas limitações, uma vez que a pesquisa de campo foi realizada na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município da Estância Turística de Barretos, na qual algumas perspectivas de melhoria foram apontadas.

Sabemos da amplitude do nosso país e suas características regionais e locais, dessa forma, o estudo não permite mensurar todas as redes de ensino, entretanto, o recorte serviu de indicador para a discussão sobre o Direito Educacional, obtendo os dados de professores e gestores que participaram voluntariamente da pesquisa.

Mesmo sendo restrita, conforme acima mencionado, a presente pesquisa possui relevância, considerando seus achados e a suas contribuições de investigação, podendo assim auxiliar futuros pesquisadores do Direito Educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo investigativo e as problematizações apresentadas possibilitaram a construção de elementos norteadores com objetivo fornecer maiores compreensões sobre o Direito Educacional no Brasil e suas garantias e perspectivas na educação básica, bem como analisar o que os professores e gestores compreendem por Direito Educacional a partir da formação e da participação política na efetivação das propostas.

O ensaio teórico e a pesquisa documental demonstraram que as Políticas Educacionais ligadas ao Direito Educacional no Brasil se modificaram para acompanhar as garantias de acordo com a sociedade, tendo também sua estrutura fortalecida por normas internacionais onde nosso país se tornou signatário. No caso brasileiro, especialmente a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), nossa Carta Magna que protege e garante vários direitos entre eles, o Direito Educacional e serve de referência para outra e qualquer lei ligada ao tema.

Historicamente podemos observar que sempre houve omissões e direitos violados, todavia, mesmo com lacunas, atualmente possuímos uma educação estruturada como um direito social garantida por lei. O Direito Educacional fortalece a política educacional na qual há incentivos e criações de programas, visando assim um maior atendimento aos educandos, além de fortalecer planos de metas a serem alcançadas, com o objetivo de mensurar e melhorar a educação em nosso país.

Foi possível observar que caso esse direito seja violado, há instrumentos viabilizadores, seja na esfera administrativa ou judicial para garantir esse cumprimento.

A educação é um direito subjetivo, o Estado possui o dever do oferecimento da educação básica, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, além disso, diante da complexidade e das necessidades dos sujeitos de direito, o Poder Público deve garantir todas as modalidades presentes dentro do contexto da educação básica, entre elas: a Educação Técnica Profissional de Nível Médio; a Educação de Jovens e Adultos (EJA); a Educação no Campo, Indígena e Quilombola; e a Educação Especial e Inclusiva.

Estudos sobre o Direito Educacional durante a formação inicial nos cursos de licenciaturas possui um papel importantíssimo para o acadêmico se familiarizar sobre a temática antes de começar sua atuação profissional, todavia, de acordo com a pesquisa, essa abordagem ainda se mostra superficial e pode ocasionar a “não motivação”.

Para fortalecer e fomentar o entendimento do acadêmico, se faz necessário maiores abordagens, seja em uma disciplina específica sobre o Direito Educacional, ou estudos mais

aprofundados sobre o conteúdo incorporado a outras disciplinas correlatas. Cursos de extensão também podem ser essências para que os alunos da graduação possuam mais familiaridade com o tema.

A pesquisa de campo com a aplicação de questionários demonstrou que professores na realidade investigada possuem pouca habitualidade e estudos sobre o Direito Educacional, dessa forma, fica evidente que não estão preparados para atuar de forma significativa para garantir a efetividade desses direitos. Por outro lado, uma parte significativa dos gestores relataram possuir conhecimentos e competências, mas demonstrando uma disparidade entre as respostas obtidas de professores e gestores.

Visando a busca da simetria em transformar o texto legal (previsto na legislação educacional), em realidade social (sua real efetividade na educação básica), se faz necessário incentivos eficazes na formação continuada de professores e gestores, bem como maiores abordagens nos HTPCS, com objetivo de realizarem uma visão legal perante a realidade, discutindo conteúdos com intuito de gerar novos conhecimentos sobre o Direito Educacional.

Sabemos que o HTPC é um espaço de reflexão coletiva entre professores e gestores, dessa forma, se mostra considerável não subutilizar esse período, tão importante e fruto de uma conquista política para a educação brasileira, onde os professores e gestores possuem o direito a essa formação coletiva dentro das suas jornadas de trabalho.

Essa formação contínua e continuada também pode ser prevista no PPP e aplicada durante o período. Os profissionais de educação devem analisar de forma crítica as legislações e as políticas educacionais para que assim possam estar aptos na defesa desses direitos. Os professores e a equipe gestora devem realizar discussões e reflexões sobre os aspectos jurídicos e institucionais contribuindo assim para o aprimoramento profissional e na busca de melhores resultados no desempenho do ensino e na efetividade das políticas públicas em educação.

Como já mencionado, os dados da pesquisa de campo foram obtidos em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, mesmo sendo um pequeno recorte, foram obtidas informações significativas de professores e gestores atuantes na educação básica, onde acreditamos que o trabalho poderá contribuir com futuras pesquisas relacionadas à temática.

A educação possui a potencialidade emancipadora, na qual, rompe-se ciclos de desigualdades, para isso, deve obedecer aos princípios estipulados no Art. 206 da CRFB/88, principalmente o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia do padrão de qualidade, dentre todos os demais direitos previstos nas legislações vigentes.

A pesquisa foi desenvolvida em um período conturbado, durante a pandemia do Covid-19 observamos as principais carências de vários setores, entre eles à educação. Por conta das medidas sanitárias vários alunos da educação básica pública tiveram seu processo educativo interrompido, tornando possível observar a grande desigualdade de acesso à aos conteúdos escolares entre os alunos da rede pública e rede privada. Chamar a atenção a esse fato reflete no objetivo da Política Educacional, que sempre foi a garantia de qualidade na educação, de igualdade de oportunidades a todos, todavia, durante o período da pandemia, a desigualdade que sempre esteve presente, infelizmente se mostrou ainda mais evidente e com possibilidade de se perdurar por muito tempo, pois sabemos que esses dois anos de pandemia, causaram uma grande defasagem no aprendizado da maioria dos alunos das escolas públicas.

Mesmo assim, avistamos uma ponta de esperança, as informações estão mais acessíveis, a busca pelo direito à educação está mais alcançável para todos, instrumentos viabilizadores para a garantia desse direito existem e podem utilizados. A garantia a educação básica para todos está amparada nos instrumentos normativos e protegida pelo Direito Educacional.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de professor**, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68490208.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.
- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos estudos CEBRAP**, n. 87, p. 131-143, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 21 jan. 2021.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 12 out. 2022.
- AQUINO, Líbia Maria Serpa; BOPP, Marjei Dee Weber. **Direito aplicado à educação**. Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Curitiba: Ibpx, 2008.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, n. 39, p. 279-292, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000100018&script=sci_arttext. Acesso em: 11 fev. 2021.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. O mito da descentralização: maior democratização e eficiência das políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 11, n. 31, p. 44-66, 1996.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. **O processo de descentralização das políticas sociais no Brasil e seus determinantes**. 1998. Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280172>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- ARTIOLI ROLIM, Carmem Lucia. Educação hospitalar: uma questão de direito. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 19, n. 1, p. 700-719, 2019. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032019000100700&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 06 set. 2021.
- BARRETOS, Lei nº 2.352 de 05 de dezembro de 1989. Autoriza o executivo a celebrar convênio com o Governo do Estado de São Paulo, através da secretaria da educação, para a municipalização do ensino oficial. Disponível em: <https://barretos.sispref.com.br/Documentos/Documento/56046>. Acesso em: 16 set. 2022.
- BARRETOS, Lei orgânica do Município da Estância Turística de Barretos. Disponível em: https://camarabarretos.sp.gov.br/arquivos/lei_organica_do_municipio.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.
- BARRETOS. Lei Complementar Nº 351. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal e o artigo 151, da Lei Orgânica do Município de Barretos, e cria o regime jurídico administrativo especial para as

contratações efetivadas com base nesta lei complementar, e dá outras providências. Disponível em: <https://barretos.sispref.com.br/Documentos/Documento/60132>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BARRETOS. Lei nº 2.352 de 05 de dezembro de 1989. Autoriza o executivo a celebrar convênio com o governo do Estado de São Paulo, através da secretaria da educação, para a municipalização do ensino oficial. Disponível em: <https://barretos.sispref.com.br/Documentos/Documento/56046>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BASTOS, Maria Clotilde Pires. FERREIRA, Daniela Vitor. **Metodologia Científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2016.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. As formas de manifestação do Direito Educacional. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 2, p. 175-188, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33525/36263>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Um ensaio de sistematização do direito educacional. **Revista de informação legislativa**, v. 33, n. 131, p. 31-57, 1996. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/introducoo-ao-direito-educacional-apostila04.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

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

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados - Palácio do Congresso Nacional - Praça dos Três Poderes. Escolha dos ministros do novo governo Lula repercute entre os deputados. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/932650-escolha-dos-ministros-do-novo-governo-lula-repercute-entre-os-deputados/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm#art1. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Escola indígena valoriza costumes com ensino da língua tradicional. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/escola-indigena-valoriza-costumes-com-ensino-da-lingua-tradicional>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. Institui a Bolsa-Atleta. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.891.htm#:~:text=502%2C%20de%202010\)-,Art.,5%C2%BA%20desta%20Lei](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.891.htm#:~:text=502%2C%20de%202010)-,Art.,5%C2%BA%20desta%20Lei). Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Aceso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm#art1. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. LEI nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Mpv/mpv1154.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Camilo Santana assume o Ministério da Educação. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/camilo-santana-assume-o-ministerio-da-educacao>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Distorção idade-série é maior entre os meninos. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/distorcao-idade-serie-e-maior-entre-os-meninos>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Piso do Magistério. Ministério da Educação eleva o piso nacional dos professores de R\$ 3.845,63 para R\$ 4.420,55. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-educacao-eleva-o-piso-nacional-dos-professores-de-r-3-845-63-para-r-4-420-55>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. O que é o Sistema UAB e sua legislação. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/acesse-tambem/o-que-e-uab>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 18/2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN92012. Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL. Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023. Homologa o Parecer nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB, da Secretaria de Educação Básica - SEB, que dispõe sobre a definição do Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, para o exercício de 2023. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/01/dou-salario-professores-17jan-2023.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de

Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.
BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Chuva de papel picado em plenário após a aprovação do texto e o anúncio do fim dos trabalhos da Constituinte. 1988. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Milhares de pessoas acompanharam a posse de Lula em Brasília <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/01/01/milhares-de-pessoas-acompanharam-a-posse-de-lula-em-brasil>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei Complementar nº 235, de 2019. Institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, e do art. 211 da Constituição Federal. Autoria: Senador Flávio Arns (REDE/PR). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139285>. Acesso em 08 jun. 2023.

BRZENZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez Ed., 1998.

BÜRKLE, Thyene da Silva; REDIG, Annie Gomes. Professores itinerantes e professores de turma regular: um trabalho colaborativo em busca de uma educação de qualidade. *In: Anais do V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*. 2009. p. 2488-2497. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/298.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

CAMPOS, Ana Célia Passos. Análise de documentos da legislação nacional e internacional à luz do direito à educação especial. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina**. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/232>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 15-33, 2011.

CARREIRA, Denise; XIMENES, Salomão Barros; RAMOS, Maria Elizabete Gomes. Racismo e Equalização: o Novo Fundeb e o Direito à Educação Escolar Indígena e Quilombola e em Territórios de Vulnerabilidade Social. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/105326>. Acesso em: 12 set. 2021.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação brasileira: Consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CASTRO, Jorge Abrahão de; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Necessidades e possibilidades para o financiamento da educação brasileira no Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 829-849, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300010&script=sci_arttext. Acesso em: 15 fev. 2021.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. **Gerir a escola, construir a qualidade: caminhos da Educação**. 2019. p. 10-27.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel SP. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, p. 9-30, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bsbRR9kkgbRZzn8dys4Npf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez Ed., 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 3, 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1053-1066, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 15 abr. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2000. p. 44-60.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19684>. Acesso em: 25 fev. 2023.

DA FONSECA, João Pedro. Educação, estado e democracia no Brasil, de Luiz Antonio Cunha. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 18, n. 1, p. 138-140, 1992.

DA MOTTA, Ivan Dias; ARRUDA, Nábia Issa Martins. Aproximações: O Direito Educacional e a Responsabilidade Social do Setor. **Revista Jurídica Cesumar-Mestrado**, v. 10, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/1647>. Acesso em: 01 maio 2023.

DA SILVA, Rosalina Dantas; SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação escolar como dimensão da cidadania no Mercosul. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 1, p. 737-746, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766275005/637766275005.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

DAVIES, Nicholas. **O fundef e as Verbas da Educação**. São Paulo: Xamã, V. M. Ed., 2001.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica?. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 753-774, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9S4RKvSySgXNcqXtTsmCwhx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DE ARAUJO, Valéria Aparecida; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri; ALVES, Cristovam da Silva. Desenvolvimento do HTPC como espaço de formação continuada. **Educação em Revista**, v. 23, n. 1, p. 181-196, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13199>. Acesso em: 12 out. 2022.

DE MORAES, Layla Oliveira. Direito à educação: as cotas para ingresso no ensino médio técnico dos institutos federais de educação e o acesso à educação. **Jornada brasileira de educação e linguagem/encontro do profeduc e profletras/jornada de educação de Mato Grosso do Sul**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4910>. Acesso em: 12 set. 2021.

DE OLIVEIRA, Andréia Soares. O direito à diversidade na educação inclusiva: um olhar jurídico. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 1, p. 255-259, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/157>. Acesso em: 06 set. 2021.

DIAS, Adelaide Alves *et al.* Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300014&script=sci_arttext. Acesso em: 18 abr. 2021.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 691-713, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 fev. 2023.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 12 fev. 2021.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos CEBRAP**, n. 88, p. 153-179, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000300009&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 16 fev. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ERNANDES, Claudio. Rede pública garante aulas para crianças hospitalizadas. Com parceria entre as secretarias de Saúde e de Educação, professores acompanham estudantes em tratamento, evitando que os alunos fiquem com déficit nos estudos. 2022. Agência Brasília. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2022/04/11/rede-publica-garante-aulas-para-criancas-hospitalizadas/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; ROSA, Rose Santa. O papel do Ministério Público Federal na Fiscalização do Ensino: *In*: FERREIRA, Dâmares *et al.* **Direito educacional em Debate**. São Paulo, Cobra Editora, 2004. p. 100-112.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educação e pesquisa**, v. 34, n. 02, p. 273-289, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 fev. 2023.

FERREIRA, Dâmares *et al.* **Direito educacional em Debate**. São Paulo: Cobra Editora, 2004.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, p. 495-520, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8GHfHbcbMfSt6HbSs8H6vNN/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 29 set. 2022.

FONSECA, João Pedro da. Resenha: Educação, Estado e Democracia no Brasil, de Luiz Antonio Cunha, 1991. **Revista Faculdade de Educação USP-SP**, v. 18, n.1. p. 138-140, 1992. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/33488-Texto%20do%20artigo-39298-1-10-20120714.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FRANCO, Renato. Política e cultura no Brasil: 1969-1979. (Des) figurações. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, 1994. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1978>. Acesso em: 18 mar. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. 2010. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada

Loureiro de Freitas *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 375-392.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Metodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo. Atlas. 2010.

GOMES, Cristiane Patrícia Rocha; PENHA, Pedro Xavier da. Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudos na Revista Cefac. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 11, 30 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/mapeando-as-principais-dificuldades-de-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-estudos-na-irevista-cefaci>. Acesso em: 29 de jun. 2022.

GOMES, Marcilene Pelegrine; DUARTE, Aldimar Jacinto. Desigualdade social e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. **Revista Inter Ação**, v. 44, n. 1, p. 16-31, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/55708>. Acesso em: 04 set. 2021.

GRIN, Eduardo José; ABRUCIO, Fernando Luiz. *Las capacidades estatales de los municipios brasileños en un contexto de descentralización de políticas*. **Reforma y Democracia**, v. 70, p. 93-126, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19491>. Acesso em: 10 abr. 2021.

HARRES, João Batista Siqueira; PAULA, Marlúbia Corrêa de. (Orgs). **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências: pressupostos, abordagens e possibilidades**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 93-112.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTADÍSTICA. IBGE. Brasil. São Paulo. Barretos. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/barretos/panorama>. Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTADÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (2020). Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7113>. Acesso em: 16 jul. 2020.
Jornal da Record. Disponível em: <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/videos/assista-a-integra-do-jornal-da-record-15072020-1607202040:59/51:46>. Acesso em: 16 jul. 2020.

KONZEN, Afonso Armando. O direito à educação escolar. O direito é aprender. Brasília: FUNDESCOLA/MEC. 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente**, v. 5, n. 12, 2005. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/90>. Acesso em: 15 fev. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria Cristina Brito. A Educação como direito fundamental. **Revista da EMERJ**, v. 4, n. 13, 2001. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista13/revista13_212.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

LIRA, Lidiane Evangelista; NEVES, Cintia Daniele Silva. A cortina se abre: os obstáculos educacionais dado às crianças circenses sob a ótica das famílias. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/245209>. Acesso em: 12 set. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Renata Guedes Mourão. Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre a deseducação. **Cadernos de Campo (São Paulo-1991)**, v. 28, n. 2, p. 26-31, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/163922>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 18 abr. 2021.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, p. 85-101, 2007. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/07_cap_1_artigo_04.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/211921680>. Acesso em: 06 set. 2021.

MARCHAND, Patrícia Souza. Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19015>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A Política de Formação docente no Brasil. Fundamentos Epistemológicos da formação profissional do professor. *In: ZANATA, Eliana Marques et al., Formação docente e universalização do ensino: Proposições para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. (609-614)

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Autores Associados, 1997.

MELLO E SOUZA, Alberto de. “Crise do Estado e Descentralização Educacional no Brasil: Resistências, Inovações e Perspectivas”. *In: Planejamento e Políticas Públicas*. Ipea, Brasília, n.10, 1-31, dezembro, 1993.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 13, p. 7-47, 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000300002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 18 mar. 2021.

MELLO, Guiomar Namó de; NOGUEIRA, Mazda Julita. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. *In: Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 1995. p. 204-204.

MELLO, Guiomar Namó. Formação de professores da educação básica no estado de São Paulo: Política nacional, ação paulista. *In: NEGRI, Barjas; TORRES, Haroldo; DE CASTRO, Maria Helena Guimarães (org.). Educação básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios*. Seade, Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, 2014. 299-326.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. A política de ensino médio integrado como garantia do direito à educação da juventude. *Revista Pedagógica*, v. 21, p. 266-291, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5108>. Acesso em: 12 set. 2021.

MELO JÚNIOR, Ebenezer da Silva; DE OLIVEIRA, Andreza Márcia Viana. A educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: perspectivas e apontamentos. *Formação@ Docente*, v. 10, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1440>. Acesso em: 12 set. 2021.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico?. *Revista de administração contemporânea*, v. 15, p. 320-332, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MILLIORIN, Simone Aparecida; DA SILVA, Monica Ribeiro. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 656-668, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1222>. Acesso em: 12 set. 2021.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. *Educação & Sociedade*, v. 24, p. 763-789, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fWQx4RNKtZZw93cvmN4QyZr/?for>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito educacional e educação no século XXI*. Editora Una, Brasília, 1997.

NASCIMENTO, José Almir do; BOTLER, Alice Miriam Happ. A qualidade da educação pode ser demandada ao Conselho Tutelar?. *Educar em Revista*, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LgTdbPg8mtQHQMfmGghBtLh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

NICÉSIO, Guilherme Alves de Lima; ALMEIDA, Marcia Bastos de; CONCEIÇÃO, Lucy Mara da. **Políticas públicas na educação básica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional SA, 2015.

NOTA TÉCNICA PEC 26/2020. **Por que é imprescindível constitucionalizar o CAQ?** É a hora de dar esse passo pela educação pública e de qualidade. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Fundeb2020_NotaTecnica_2020_08_12_CAQ-SenadoFederal_FINAL.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2022.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, v. 25, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. **Curso de Direito Constitucional**. 2. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 2, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 16 fev. 2021.

OLIVEIRA, Lucimar Aparecida Martins de; SOUZA Mariana Aranha de; DINIZ, Maria Aparecida. HTPC: a formação em serviço na voz de professoras da educação básica. 2019. In: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. **Gerir a escola, construir a qualidade: caminhos da Educação**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/3996>. Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, n. 11, p. 61-74, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a06.pdf> Acesso em: 22 fev. 2023.

ONOFRE, Márcia Regina; SOUZA NETO, Samuel de. Políticas públicas, produções acadêmicas e mestrados profissionais em educação: qual é o lugar ocupado pelos professores?. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11162>. Acesso em: 15 maio 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PAIVA, Vanilda. Mobral: um desacerto autoritário. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 8, n. 23, 1981. Disponível em: <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2214>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide A. A educação clássica redimensionada. *In*: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

PIANA, Maria Cristina. **A construção da pesquisa documental**: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, p. 79830389-05, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=pzCKi38AAAJ&hl=pt-BR&oi=sra>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 5 ed. Editora Ática S. A. São Paulo, 1995.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300012&script=sci_arttext. Acesso em: 21 jan. 2021.

PORTELA GONÇALVES, Paulo Henrique. **Direito Internacional Público e Privado**. Incluindo noções de direitos humanos e comunitários. 14. ed. Salvador: Juspodivm. 2022.

RIBEIRO, Alessandro Pinto; GESSINGER, Rosana Maria. Instrumentos de coletas de dados em pesquisas: questionamentos e reflexões. *In*: LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências**: pressupostos, abordagens e possibilidades. Porto Alegre: Edipucrs, p. 93-109, 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: A Organização Escolar. 15 ed. Autores Associados, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 24 ed. Vozes: Petrópolis, 2000.

RUY, Rosimari; BELDA, Francisco Rolfsen; MACHADO, Vitor. A energia criativa em favor da educação: tecnologia e arte para a disrupção curricular. **Série-Estudos**, v. 26, n. 58, p. 285-304, 2021. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1577/1178>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em

Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 775-796, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/k8gTzN4jYVXXsJLnJSvNdZz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

SÃO PAULO. Mapa político do Estado de São Paulo, Municípios, regiões administrativas e metropolitanas. Disponível em: <http://www.mapas-sp.com/municipios.htm>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SÃO PAULO. Portal do Governo. Secretaria Estadual de Educação. Entenda as diferenças entre CEEJA, ENCCEJA, EJA. 2017. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/conheca-as-diferencas-entre-ceeja-encceja-eja/>. Acesso em: 11 set. 2021.

SÃO PAULO. Sobre o Centro Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. 2008. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan.-jun. 2008. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/499>. Acesso em: 12 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/43520/27390>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, 2001. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/lancamentos/4594>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300027&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 18 abr. 2021.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEGATOO, Catarina Ianni; PINEDA, Andréa Martini. O que aconteceu com a educação? 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/o-que-aconteceu-com-a-educacao/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista**, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_arttext. Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA TOYSHIMA, Ana Maria da; MONTAGNOLI, Gilmar A.; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o *ratio studiorum* e a organização da educação nos colégios jesuíticos. 2012. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Ora/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA, Antonia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Ensino fundamental de nove anos: política de integração ou de conformação social?. **Práxis Educativa**, v. 5, n. 01, p. 97-107, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v05n01/v05n01a10.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SILVA, Carlos Eduardo da. **Os direitos das crianças e dos adolescentes no cotidiano dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação Profissional em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10465/SILVA_Carlos%20Eduardo_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Karina Fernanda; PEDROSA, José Geraldo Pedrosa; GIFFONI, Iomara Albuquerque Giffoni Albuquerque. Políticas públicas educacionais para a educação a distância: Estudo comparativo dos governos Lula e Dilma. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de políticas educacionais**, v. 5, n. 9, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/25173>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SOUZA, Kellcia Rezende. **A reorganização do ensino fundamental de nove anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/632/1/KellciaRezendeSouza.pdf> Acesso em: 22 fev. 2023.

SOUZA, Kellcia Rezende. **Direito à educação nos Países Membros do Mercosul: um estudo comparado**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara. 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/149849/souza_kr_dr_arafclc.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 22 fev. 2023.

SOUZA, Marcelo Lopes de; ALVES, Fabiana de Assis; MORAES, Gustavo Henrique. **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**. Brasília. DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq. Acesso em: 08 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Fotografia: Palmatória. Imagens da Sala Educação do Museu Histórico Emílio da Silva - Jaraguá do Sul (SC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99712?show=full>. Acesso em: 02 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. 2019. Comissão da Câmara aprova ícone da ONU para sinalizar acessibilidade. Disponível em: <https://acessibilidade.ufrj.br/2019/07/comissao-da-camara-aprova-icone-da-onu-para-sinalizar-acessibilidade/>. Acesso em: 15 out. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica**: projeto político-pedagógico; Educação superior: projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus Editora, 2004.

VEIGA, Laura e Barbosa; OLIVEIRA, Maria Ligia de. Eficiência e Equidade: os impasses de uma política educacional. **RBRAE**, v. 14, n. 2, 1999.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 9-29, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2022.

XAVIER, Libânia. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. *In*: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 21-38.

Apêndice B - Roteiro de perguntas aos professores participantes da pesquisa.

PESQUISA DE DOUTORADO - QUESTIONÁRIO PROFESSORES

1. Li e autorizo a minha inclusão neste estudo por meio das respostas ao questionário, sabendo que minha identidade será mantida em absoluto sigilo.
2. Qual seu principal vínculo:
3. Você cursou e concluiu o curso no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM), ou cursou e concluiu o Curso de Magistério de Nível Médio em instituição particular na qual te habilitou para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?
4. Você possui curso de nível superior?
5. Caso tenha realizado curso de nível superior Bacharelado ou Tecnólogo especifique qual/quais formam:
6. Caso tenha realizado curso de nível superior em Licenciatura especifique qual/quais foram:
7. Após a sua primeira graduação, você realizou alguma complementação pedagógica, segunda licenciatura ou programa especial de formação para docência?
8. Você possui pós-graduação em sua área de formação? Pode assinalar mais se uma.
9. Qual sua atuação? (primeiro cargo).
10. Quanto tempo você atua como professor(a) efetivo(a)?
11. Possui segundo cargo efetivo ou contratado?
12. Já ocupou cargo designado na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município da Estância Turística de Barretos/SP.
13. Já ocupou cargo designado em outro município ou na rede estadual? Se sim especifique
14. Com qual frequência você realiza estudos relacionados ao Direito Educacional?
15. Durante a sua formação em licenciatura, alguma disciplina na grade curricular abordou nos estudos o Direito Educacional?
16. Durante sua formação continuada: Pós-graduação *Lato Sensu ou Stritc Senso*, houve abordagens e estudos sobre o Direito Educacional.
17. No Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Unidade Escolar, há abordagens, discussões e estudos sobre o Direito Educacional?
18. No Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) específico por Área com o Coordenador Pedagógico, há abordagens, discussões e estudos sobre o Direito Educacional?
19. A Secretaria Municipal de Educação oferece ou já ofereceu formação relacionada ao Direito Educacional para os professores?
20. Você possui dificuldade nos estudos das Leis relacionadas à educação?
21. Nos últimos dois anos você participou de alguma formação continuada relacionada ao direito educacional custeada/paga por você?
22. Nos últimos dois anos você participou de alguma formação continuada relacionada ao Direito Educacional oferecida pela Secretaria Municipal de Educação

23. Você professor(a) atuou de forma significativa na elaboração ou na atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade que você atua?
24. Você professor(a) tem acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar que você atua.
25. Independente da temática do curso, você professor(a) é consultado(a) sobre suas preferências e necessidades de cursos específicos de formação continuada antes de serem oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação? Explique.
26. Na sua opinião, qual é a principal motivação que o professor possui para estudar o conteúdo de direito educacional? Onde você busca essa formação?
27. Caso fosse oferecido, você teria interesse em realizar um curso de formação continuada sobre o direito educacional?
28. Agrademos imensamente sua participação de forma voluntária na nossa pesquisa, sua contribuição trará dados importantíssimos para aprimorar o estudo, com elementos capazes de demonstrar como está sendo essa abordagem, servindo assim, de indicador para sugerir a implantação de projetos educacionais relacionados à formação inicial e continuada dos professores. Gostaria de fazer algum comentário, crítica ou sugestão sobre o assunto?

Apêndice C - Roteiro de perguntas aos gestores participantes da pesquisa.

PESQUISA DE DOUTORADO - QUESTIONÁRIO AOS GESTORES

1. Li e autorizo a minha inclusão neste estudo por meio das respostas ao questionário, sabendo que minha identidade será mantida em absoluto sigilo.
2. Qual seu curso de nível superior?
3. Caso tenha realizado curso de Bacharelado ou Tecnólogo especifique qual/quais foram:
4. Qual curso de licenciatura você possui?
5. Após a sua primeira graduação, você realizou alguma complementação pedagógica, segunda licenciatura ou programa especial de formação para docência?
6. Você possui pós-graduação na sua área de formação?
7. Qual sua atuação na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município da Estância Turística de Barretos/SP.
8. Quanto tempo você atua como diretor ou vice-diretor na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município da Estância Turística de Barretos/SP.
9. Antes da sua atuação atual, você já ocupou cargo designado na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município da Estância Turística de Barretos/SP. (Pode assinalar mais de uma).
10. Você já atuou como gestor efetivo ou designado em outro município ou na rede estadual? Se sim, qual cargo/função? Quanto tempo?
11. Com qual frequência você realiza nos estudos relacionados ao Direito Educacional?
12. Durante a sua formação inicial (Licenciatura), alguma disciplina na grade curricular abordou nos estudos o Direito Educacional?
13. Durante sua formação continuada: Pós-graduação *Lato Sensu ou Stritc Senso*, houve abordagens e estudos sobre o Direito Educacional.
14. No Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Unidade Escolar que você atua, há abordagens, discussões e estudos sobre o Direito Educacional juntamente com os professores?
15. A Secretaria Municipal de Educação oferece ou já ofereceu formação relacionada ao Direito Educacional para vocês gestores?
16. A Secretaria Municipal de Educação oferece ou já ofereceu formação relacionada ao Direito Educacional para os professores?
17. Você possui dificuldade nos estudos das Leis relacionadas à educação?
18. Nos últimos dois anos, você participou de alguma formação continuada relacionada ao Direito Educacional custeada/paga por você?
19. Na unidade que você atua, os professores auxiliaram na elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico.
20. Como Gestor teve alguma formação voltada para as questões de políticas públicas e legislação? Quando ocorreu? Quais foram as principais abordagens? Esses conhecimentos são repassados aos professores?
21. Na sua opinião, o gestor deve incentivar os professores a buscarem conhecimentos sobre o direito educacional? Qual é a principal motivação para despertar o interesse?

22. Existem estímulos na unidade escolares para que os professores busquem conhecimento sobre o direito educacional? A Secretaria Municipal de Educação estimula essa busca? Especifique:

23. Independente da temática do curso, você gestor(a) é consultado(a) sobre suas preferências ou necessidades de cursos específicos de formação continuada antes de serem oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação? Explique:

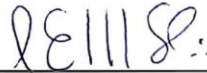

24. Agrademos imensamente sua participação de forma voluntária na nossa pesquisa, sua contribuição trará dados importantíssimos para aprimorar o estudo, com elementos capazes de demonstrar como está sendo essa abordagem, servindo assim, de indicador para sugerir a implantação de projetos educacionais relacionados à formação inicial e continuada. Gostaria de fazer algum comentário, crítica ou sugestão sobre o assunto?

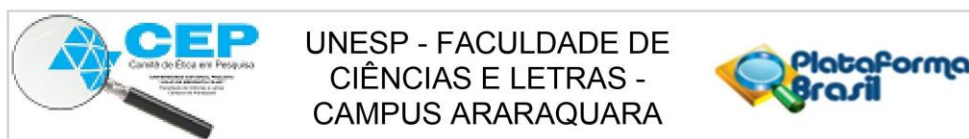
Anexo A - Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos.



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL: Garantias e perspectivas na educação básica.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 200			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: CARLOS EDUARDO DA SILVA			
6. CPF: 227.682.398-44	7. Endereço (Rua, n.º): IZALTINA LADARIO JARDIM UNIVERSITARIO CASA BARRETOS SAO PAULO 14784458		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 17991846686	10. Outro Telefone:	11. Email: adv.caed@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>08</u> / <u>02</u> / <u>2021</u>		 _____ Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO		13. CNPJ: 48.031.918/0017-91	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (11) 5627-7066	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Prof. Dr. Jean Cristtus Portela</u>		CPF: <u>25395563881</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor de Unidade</u>			
Data: <u>09</u> / <u>02</u> / <u>2021</u>		 _____ Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Anexo B - Comprovante de envio do Projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL: Garantias e perspectivas na educação básica.

Pesquisador: CARLOS EDUARDO DA SILVA

Versão: 2

CAAE: 43332421.5.0000.5400

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 013968/2021

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL: Garantias e perspectivas na educação básica. que tem como pesquisador responsável CARLOS EDUARDO DA SILVA, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara em 19/02/2021 às 11:19.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br

Anexo C - Autorização para aplicação de questionários.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BARRETOS
ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Municipal de Educação

De: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Para: SR. CARLOS EDUARDO DA SILVA

Esta Secretaria defere a solicitação do requerente quanto ao Proc. 2753/21, referente a autorização para aplicação de questionários para pesquisa de doutorado, tendo em vista que o requerente se comprometa a compartilhar os dados da pesquisa com a equipe gestora desta Secretaria para fins de proporcionar formação aos profissionais da Educação sobre o tema.

Barretos, 19 de fevereiro de 2021.

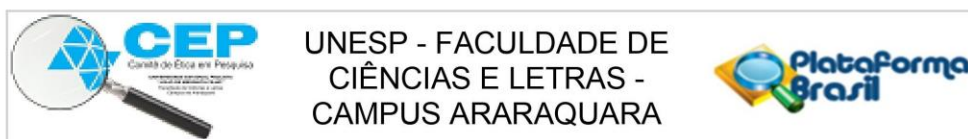

JÉSSICA MARIA DOS SANTOS
Secretária Municipal de Educação
cd


Simone Cristina da Silva
Encarregada Geral de Setor
RG: 23151235-1

Ciente 23/02/2021
RE 1118

st/st

Anexo D – Parecer consubstanciado do CEP/Aprovação da Pesquisa.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL: Garantias e perspectivas na educação básica.

Pesquisador: CARLOS EDUARDO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43332421.5.0000.5400

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.601.717

Apresentação do Projeto:

Trata da segunda análise do projeto cujo resumo dispõe: O presente projeto de pesquisa tem como fundamento geral analisar como está sendo a abordagem sobre o direito educacional no cotidiano dos professores atuantes na educação básica na cidade de Barretos/SP. Pretende-se realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, envolvendo pesquisa documental sobre os aspectos jurídicos e institucionais embasados em leis; diretrizes; normas e políticas

educacionais. Além disso planeja-se realizar uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e periódicos.

Espera-se também desenvolver uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários para obtenção de dados dos profissionais da educação básica atuantes no município de Barretos/SP. Após a coleta planeja-se realizar uma tabulação em planilha eletrônica, criar categorias e analisar os dados obtidos, com o intuito de descrever e comparar como está sendo a abordagem da temática na atuação desses profissionais.

Dessa forma, fazendo toda essa junção, espera-se encontrar informações relevantes sobre a possibilidade de implantações de projetos educacionais e sobre a análise e reflexão dos profissionais envolvidos com base na efetividade das políticas públicas educacionais na esfera municipal.

Diante disso, a hipótese a ser analisada com a presente pesquisa busca responder a seguinte indagação: Os profissionais de educação possuem habitualidade de estudos sobre o direito

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

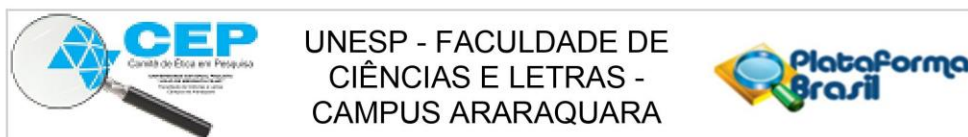
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.601.717

educacional e são/estão preparados para atuar de forma significativa para garantir a efetividade desses direitos? Será que os profissionais da educação possuem conhecimento sobre legislação educacional, programas e planos de governo? Será que realizam uma comparação da visão oficial perante a realidade do funcionamento do ensino? Esses profissionais discutem esses conteúdos com o objetivo de gerar novos conhecimentos?

Quanto aos aspectos metodológicos, o pesquisador pretende: A pesquisa será iniciada por meio de um levantamento bibliográfico sobre as políticas educacionais. Articulada a pesquisa bibliográfica, também será elaborada uma pesquisa de natureza documental. Posteriormente será elaborado o método para a pesquisa de campo e a técnica de coleta de dados que se pretende utilizar é a aplicação de questionários. Será escolhido o espaço da pesquisa, estabelecido os critérios de amostragem e a fixação de instrumentos e procedimentos para análise dos dados. Processo de desenvolvimento da investigação e População: Pretende-se desenvolver o estudo com os profissionais da educação (estatutários e contratados) atuantes na educação básica na rede pública do município de Barretos/SP. Serão coletados dados aleatórios de 200 profissionais, distribuídos em 28 escolas de educação infantil; 20 unidades de ensino fundamental anos iniciais; 2 unidades de ensino fundamental

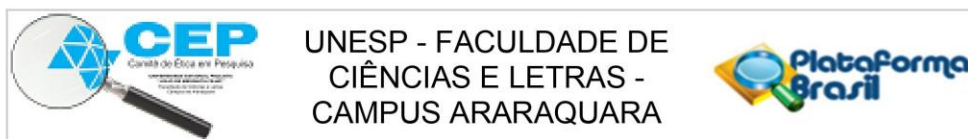
anos finais e 1 unidade de ensino médio. Os profissionais participarão voluntariamente da pesquisa e suas identidades serão mantidas em absoluto sigilo, antes das respostas os participantes terão acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e assinarão a declaração de consentimento se concordarem com a participação, os questionários respondidos serão mantidos em local protegido e os dados tabulados em computadores com senhas. Para esse estudo serão considerados os seguintes critérios de exclusão: profissionais afastados por qualquer motivo e profissionais atuando de forma eventual. Como variáveis do estudo se adotará: Idade: serão considerados em anos completos; Formação: magistério, licenciatura concluída ou licenciatura com pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu). A respeito dos instrumentos e fonte de dados, serão elaborados questionários estruturados para coleta de dados contendo questões relativas à formação, à atuação, de acordo com as questões relativas ao projeto de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Contribuir com os avanços da pesquisa sobre política educacional;- Descrever e analisar a atuação dos profissionais da educação básica na busca pela efetividade das políticas públicas em educação e conhecimentos sobre o direito educacional levando em consideração sua formação

Endereço: Rod. Araraquara- Jau Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.601.717

inicial, formação continuada e principalmente sobre sua atuação profissional.

Objetivo Secundário:

- Realizar levantamento bibliográfico sobre o conceito histórico da política educacional no Brasil; Organizar um levantamento documental sobre as legislações educacionais e as políticas públicas de educação, bem como documentos municipais disponíveis em arquivos físicos ou digitais em sítios de internet.- Analisar como o direito educacional está presente no cotidiano dos profissionais de educação atuantes no município, ou seja, se há uma gestão democrática e se os professores participam como atores na busca pela efetividade das políticas públicas.- Comparar como foi a abordagem do direito educacional durante a formação inicial dos profissionais, analisar como está sendo esta abordagem na atuação profissional; Investigar se os diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores atuantes na educação básica sabem onde encontrar legislações e normas das políticas educacionais e se há habitualidade de acesso a esses conteúdos.- Analisar se há pautas em hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) relacionadas ao conhecimento das políticas públicas em educação, ou se há outro momento de estudo/discussão; Investigar se o poder público municipal oferece formação continuada relacionados à temática, bem como verificar se há formação continuada articulada em parceria com outro ente da administração pública.- Comparar os resultados obtidos entre os profissionais da educação infantil, ensino fundamental dos anos iniciais, ensino fundamental dos anos finais e do ensino médio; E apresentar relatório contendo a exposição geral da pesquisa, os procedimentos metodológicos que foram empregados e os resultados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

o parecer emitido na primeira análise dispôs a resperito dos riscos e benefícios apresentados, sendo:

Toda a pesquisa acarreta riscos aos participantes, ainda que sejam mínimos devem ser apresentados e minimizados/sanados pelo pesquisador.

O pesquisador indicou que sua pesquisa NÃO IRÁ proporcionar pequenos desconfortos aos participantes.

Assim, vejamos:

Riscos:

A pesquisa não irá proporcionar pequenos desconfortos aos participantes.

Foi indicada a necessidade de correção.

Na segunda análise, foi constatado que houve a correção, passando a constar: Os riscos e

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 4.601.717

desconfortos do estudo aos participantes são mínimos. Na aplicação do questionário alguns participantes poderão sentir um desconforto ao relatar sobre sua remuneração e sobre sua atuação profissional.

Com relação aos benefícios, são relevantes e não havia nenhuma correção a ser feita, sendo indicado: Benefícios:

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 88) "uma investigação pode contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para sociedade em geral". Dessa forma, espera-se encontrar elementos capazes demonstrar como está sendo a atuação dos profissionais da educação básica na efetividade das políticas públicas em educação na esfera municipal, contribuindo assim, nas futuras pesquisas sobre a temática e principalmente, servir de indicador para outros profissionais atuantes em outras esferas municipais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que terá como público alvo 200 professores estatutários do município de Barretos/SP. E tem como fundamento geral analisar como está sendo a abordagem sobre o direito educacional no cotidiano dos professores atuantes na educação básica na cidade indicada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na primeira análise, o projeto apresentou as seguintes considerações:

QUANTO AO TCLE: O pesquisador apresentou o TCLE, porém trouxe um modelo muito extenso (4 fls), que dispõe amplamente sobre a metodologia adotada, o que pode ser bem resumido e com linguagem clara. No mesmo documento, no item "Liberdade de Recusa", há uma recomendação desnecessária para o participante, caso ele pretenda desistir da pesquisa. Essa recomendação pode interferir na autonomia do participante, que caso queira desistir, é só desistir.

No item "Garantia do Sigilo" está disposto que os dados da pesquisa serão mantidos em guarda do pesquisador pelo prazo de 2 anos. Recomenda-se verificar o disposto na Res 466/12 X.X-1 3c e corrigir o Termos e também o PBIB.

O item "Custos e Remuneração" está errado. A indenização É OBRIGATÓRIA, caso se faça necessária!

Por último, pelo TCLE no modelo apresentado pelo pesquisador, há uma folha independente (Declaração de Consentimento), o tamanho do TCLE vai induzir o participante a só ler e assinar essa parte final. O documento TCLE que deve ser apresentado precisa ter um texto corrido e a

Endereço: Rod. Araraquara- Jau Km1

Bairro: CENTRO

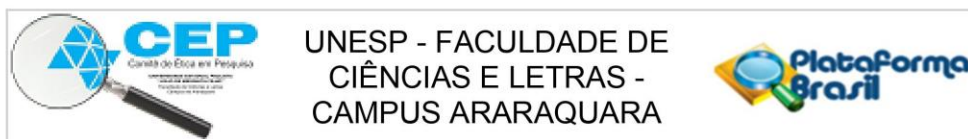
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.601.717

assinatura no final.

Nesta segunda análise foi verificada a correção do TCLE com base nas Resoluções em vigor.

Recomendações:

As pendências que foram apresentadas na primeira análise foram:

- ajustar TCLE totalmente;
- CORRIGIDO PELO PESQUISADOR.
- ajustar cronograma tanto no Projeto como no PBIB, pois consta apenas a realização das fases por semestre e isso não identifica o momento exato da coleta de dados com o participante;
- CORRIGIDO PELO PESQUISADOR.
- apresentar roteiro de entrevista;
- APRESENTADO PELO PESQUISADOR DE FORMA ADEQUADA.
- apresentar autorização da Delegacia de Ensino, onde está declarada a ciência e autorização para a realização da pesquisa nas escolas.
- APRESENTADO PELO PESQUISADOR

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apresentadas na primeira análise foram atendidas com base nas disposições das Resoluções do CEP.

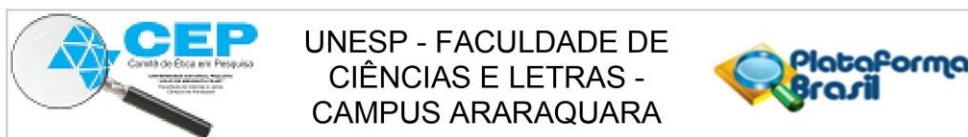
Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 19/03/2021, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1686571.pdf	06/03/2021 17:37:30		Aceito
Outros	Questionario.pdf	06/03/2021 17:36:11	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CORRIGIDO.pdf	06/03/2021 17:32:01	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_corrigido.pdf	06/03/2021 17:29:26	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito

Endereço: Rod. Araraquara- Jau Km1
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.601.717

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	06/03/2021 17:28:01	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Documento_Secretaria.pdf	06/03/2021 15:55:06	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Carlos_Eduardo_da_Silva.pdf	09/02/2021 19:36:11	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

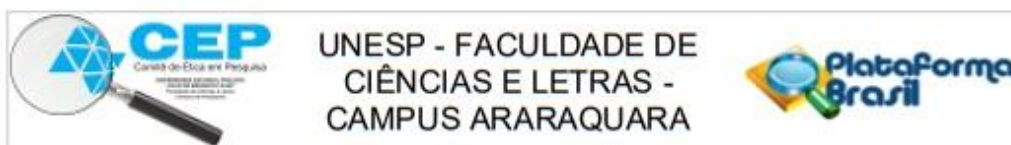
Não

ARARAQUARA, 19 de Março de 2021

Assinado por:
ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jau Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br

Anexo E - Parecer consubstanciado do CEP/Ampliação para a participação dos gestores.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O DIREITO EDUCACIONAL NO BRASIL: Garantias e perspectivas na educação básica.

Pesquisador: CARLOS EDUARDO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 43332421.5.0000.5400

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.482.616

Apresentação do Projeto:

A presente emenda tem como objetivo ampliar a coleta de dados do estudo, após sugestão dos membros da banca do exame de qualificação.

O presente projeto analisa como "está sendo a abordagem sobre o direito educacional no cotidiano dos professores atuantes na educação básica na cidade de Barretos/SP" [...], "por meio da realização de pesquisa documental sobre os aspectos jurídicos e institucionais embasados em leis; diretrizes; normas e políticas educacionais." O estudo também desenvolve "uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários para obtenção de dados dos profissionais da educação básica atuantes no município de Barretos/SP." (Informações retiradas das Informações Básicas sobre o Projeto).

"A pesquisa de campo com a aplicação de questionários foi aprovada mediante o Parecer Consubstanciado do CEP, CAEE 32421.5.0000.5400, tendo o número do parecer 4.601.717, sendo aprovado no dia 19 de março de 2021. A pesquisa conta com professores lotados na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Barretos-SP. Posteriormente após minha aprovação no Exame de Qualificação na data do dia 17 de março de 2022, foi sugerido pelos membros da banca que a pesquisa também contasse com a participação de Diretores e Vice-Diretores. Diante do exposto, encaminho essa emenda e também estar anexando o roteiro de perguntas que serão aplicadas

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comiteeetica.fclar@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 5.482.616

aos Diretores e Vice-Diretores". Justificativa da emenda.(Informações retiradas das Informações Básicas sobre o Projeto).

Objetivo da Pesquisa:

Contribuir com os avanços da pesquisa sobre política educacional;

- Descrever e analisar a atuação dos profissionais da educação básica na busca pela efetividade das políticas públicas em educação e conhecimentos sobre o direito educacional levando em consideração sua formação inicial, formação continuada e principalmente sobre sua atuação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa poderá ocasionar algum desconforto aos participantes quando as respostas sobre sua remuneração ou sobre sua atuação profissional.

Benefícios:

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 88) "uma investigação pode contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para sociedade em geral". Dessa forma, espera-se encontrar elementos capazes demonstrar como está sendo a atuação dos profissionais da educação básica na efetividade das políticas públicas em educação na esfera municipal, contribuindo assim, nas futuras pesquisas sobre a temática e principalmente, servir de indicador para outros profissionais atuantes em outras esferas municipais.(Informações retiradas das Informações Básicas sobre o Projeto).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide conclusões e pendências

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide conclusões e pendências

Recomendações:

Vide conclusões e pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise das modificações solicitadas na presente emenda, deliberamos pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 5.482.616

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_195697_5_É1.pdf	28/05/2022 17:51:45		Aceito
Outros	Questionario.pdf	06/03/2021 17:36:11	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CORRIGIDO.pdf	06/03/2021 17:32:01	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_corrigido.pdf	06/03/2021 17:29:26	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	06/03/2021 17:28:01	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Documento_Secretaria.pdf	06/03/2021 15:55:06	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Carlos_Eduardo_da_Silva.pdf	09/02/2021 19:36:11	CARLOS EDUARDO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 22 de Junho de 2022

Assinado por:
Tatiana Noronha de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br

Anexo F - Resolução nº 3 de 16 de maio de 2012.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE MAIO 2012 (*)

Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 14/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 10 de maio de 2012,

Considerando o que dispõe a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional de Direitos Humanos de 2006; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004; o Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406/2002) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

RESOLVE:

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.

Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável.

§ 1º No caso de matrícula de jovens e adultos, poderá ser usada a autodeclaração.

§ 2º A instituição de educação que receber matrícula de estudante em situação de itinerância deverá comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato.

Art. 4º Caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no

(*) Resolução CNE/CEB 3/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de maio de 2012, Seção 1, p. 14.

grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe.

§ 1º A instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

§ 2º A instituição de ensino deverá realizar avaliação diagnóstica do desenvolvimento e da aprendizagem desse estudante, mediante acompanhamento e supervisão adequados às suas necessidades de aprendizagem.

§ 3º A instituição de educação deverá oferecer atividades complementares para assegurar as condições necessárias e suficientes para a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens.

Art. 5º Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação.

Art. 6º O poder público, no processo de expedição do alvará de funcionamento de empreendimentos de diversão itinerante, deverá exigir documentação comprobatória de matrícula das crianças, adolescentes e jovens cujos pais ou responsáveis trabalhem em tais empreendimentos.

Art. 7º Os Conselhos Tutelares existentes na região, deverão acompanhar a vida do estudante itinerante no que se refere ao respeito, proteção e promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação.

Art. 8º Os Conselhos da Criança e do Adolescente deverão acompanhar o percurso escolar do estudante itinerante, buscando garantir-lhe políticas de atendimento.

Art. 9º O Ministério da Educação deverá criar programas, ações e orientações especiais destinados à escolarização de pessoas, sobretudo crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de itinerância.

§ 1º Os programas e ações socioeducativas destinados a estudantes itinerantes deverão ser elaborados e implementados com a participação dos atores sociais diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre outros), visando o respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos referidos atores sociais.

§ 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei.

Art. 10 Os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto à sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância, bem como a elaboração e disponibilização do respectivo memorial.

Art. 11 Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, com base na presente resolução. Art. 12 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Anexo G - Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008²⁶

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o *caput*, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

²⁶ Resolução CNE/CEB 2/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a

Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

Anexo H - Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*)

*Institui Diretrizes Operacionais para o
Atendimento Educacional Especializado na
Educação Básica, modalidade Educação
Especial.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

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

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

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

(*) Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos públicoalvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

Anexo I - Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010 ^(*)

Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do parágrafo 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61 com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/96 com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 7 de maio de 2010,

CONSIDERANDO as responsabilidades do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais e a necessidade de norma que regulamente sua oferta para o cumprimento dessas responsabilidades;

CONSIDERANDO as propostas encaminhadas pelo Plenário do I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões;

CONSIDERANDO a Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais;

CONSIDERANDO o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) sobre educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO que o Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça tem a responsabilidade de fomentar políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade, estabelecendo as parcerias necessárias com os Estados,

Distrito Federal e Municípios;

CONSIDERANDO o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210/84, bem como na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil;

CONSIDERANDO o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) quanto à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”, por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação;

CONSIDERANDO que o projeto "Educando para a Liberdade", fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto de privação de liberdade, elaborada e implementada de forma integrada e

(*) Resolução CNE/CEB 2/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

cooperativa, representa novo paradigma de ação a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária;

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil em reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação; **RESOLVE:**

Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, na forma desta Resolução.

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

Art. 4º Visando à institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, com vistas ao planejamento e controle social, os órgãos responsáveis pela educação nos Estados e no Distrito Federal deverão:

I – tornar público, por meio de relatório anual, a situação e as ações realizadas para oferta de Educação de Jovens e Adultos, em cada estabelecimento penal sob sua responsabilidade;

II – promover, em articulação com o órgão responsável pelo sistema prisional nos Estados e no Distrito Federal, programas e projetos de fomento à pesquisa, de produção de documentos e publicações e a organização de campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade;

III – implementar nos estabelecimentos penais estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo-se chamadas públicas periódicas destinadas a matrículas.

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

Art. 6º A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

Parágrafo Único. As parcerias a que se refere o *caput* deste artigo dar-se-ão em perspectiva complementar à política educacional implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 7º As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais.

Parágrafo Único. Os Estados e o Distrito Federal deverão contemplar no seu planejamento a adequação dos espaços físicos e instalações disponíveis para a implementação das ações de educação de forma a atender às exigências desta Resolução.

Art. 8º As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais.

Art. 9º A oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, inclusive com relação ao estágio profissional supervisionado concebido como ato educativo.

Art. 10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no *caput* deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.

Art. 11 Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§ 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

§ 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição.

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA.

§ 1º Recomenda-se que, em cada unidade da federação, as ações de educação formal desenvolvidas nos espaços prisionais sigam um calendário unificado, comum a todos os estabelecimentos.

§ 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84.

Art. 13 Os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios deverão incluir objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação.

Art. 14 Os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal atuarão na implementação e fiscalização destas Diretrizes, articulando-se, para isso, com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou seus congêneres.

Parágrafo Único. Nas penitenciárias federais a atuação prevista no *caput* deste artigo compete ao Conselho Nacional de Educação ou, mediante acordo e delegação, aos Conselhos de Educação dos Estados onde se localizam os estabelecimentos penais.

Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se quaisquer disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI

Anexo J - Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.

RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999 (*)

Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições regimentais e com base nos artigos 210, § 2º, e 231, *caput*, da Constituição Federal, nos arts. 78 e 79 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda no Parecer CEB 14/99, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 18 de outubro de 1999,

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; IV – a organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I- suas estruturas sociais;
- II- suas práticas sócio-culturais e religiosas;
- III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino/aprendizagem;
- IV- suas atividades econômicas;
- V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena.

Art 4º As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e

pelos Estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:

I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;

II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I - as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;

II - as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III - as realidades sociolinguística, em cada situação;

IV - os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituído o saber e da cultura indígena;

V - a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Art. 9º São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:

I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena;

b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena;

c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;

d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores

indígenas e do pessoal técnico especializado;

e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender

às necessidades escolares indígenas;

f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e

continuada de professores indígenas;

- g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado

às escolas indígenas.

II - aos Estados competirá:

- a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por

meio de regime de colaboração com seus municípios;

- b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-

as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;

- c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno

funcionamento;

- d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério

indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;

- e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas.

- f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas

escolas indígenas.

III - aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

- a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos

cursos de formação de professores indígenas;

- b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;

- c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso.

§ 1º Os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos Estados, ouvidas as comunidades interessadas.

Art. 10 O planejamento da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais.

Art. 11 Aplicam-se às escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação.

Parágrafo Único. As necessidades específicas das escolas indígenas serão contempladas por custeios diferenciados na alocação de recursos a que se referem os artigos 2º e 13º da Lei 9424/96.

Art. 12 Professor de escola indígena que não satisfaça as exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos, exceção feita ao professor indígena, até que possua a formação requerida.

Art. 13 A educação infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada.

Art. 14 Os casos omissos serão resolvidos:

I - pelo Conselho Nacional de Educação, quando a matéria estiver vinculada à competência da

União;

II - pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 15 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16 Ficam revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente da Câmara de Educação Básica

Anexo K - Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012 ²⁷

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos arts. 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/96, com a redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 20 de novembro de 2012,

CONSIDERANDO,

A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CONSIDERANDO,

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004;

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

A Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001;

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001;

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969;

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968;

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU).

CONSIDERANDO,

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;

A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

A Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e

²⁷ Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

Nutricional (SISAN), com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada;
A Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSIDERANDO,

O Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

O Decreto legislativo nº 2/94, que institui a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB).

CONSIDERANDO,

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001; A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica pública, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2012, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011;

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

CONSIDERANDO,

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010).

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Art. 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais;

II - possuidores de formas próprias de organização social;

III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Art. 5º Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são:

I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;

II - espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

TÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 6º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino/aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de

consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações políticopedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;

II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

V - valorização da diversidade étnico-racial;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

XIX - reconhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;

XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;

II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;

III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;

IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;

VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos políticopedagógicos em todas as etapas e modalidades;

VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;

IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;

X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;

XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;

XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;

XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;

XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

TÍTULO III DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

- I - escolas quilombolas;
- II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

TÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

- I - séries anuais;
- II - períodos semestrais;
- III - ciclos;
- IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;
- V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

- I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;
- III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;
- IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

Parágrafo Único Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na

Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do *caput* deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.

TÍTULO V DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em:

- I - creches ou instituições de Educação Infantil;
- II - programa integrado de atenção à infância;
- III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

- I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;
- II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;
- III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 16 Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art.

208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

§ 1º Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

§ 2º Os equipamentos referidos no parágrafo anterior, pelo desgaste natural com o uso, devem ser considerados como material de consumo, havendo necessidade de sua reposição;

§ 3º Compete ao Ministério da Educação viabilizar por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010;

V - a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010.

Art. 18 O Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB n.º 2/2012.

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei n.º 9.394/96, visando:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 20 O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

I - participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla;

II - formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento.

Art. 21 Cabe aos sistemas de ensino promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, por meio de ações colaborativas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola.

Parágrafo Único As comunidades quilombolas rurais e urbanas por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 22 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

§ 1º Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 2º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem.

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

I - prédios escolares adequados;

II - equipamentos;

III - mobiliário;

IV - transporte escolar;

V - profissionais especializados;

VI - tecnologia assistiva;

VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino.

§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 23 A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.

§ 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.

§ 3º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 24 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades quilombolas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de falta de assistência e de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Art. 25 Para o atendimento das comunidades quilombolas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser realizada preferencialmente em seus territórios, sendo ofertada:

I - de modo interinstitucional;

II - em convênio com:

- a) instituições de Educação Profissional e Tecnológica;
- b) instituições de Educação Superior;
- c) outras instituições de ensino e pesquisa;
- d) organizações do Movimento Negro e Quilombola, de acordo com a realidade

de cada comunidade.

TÍTULO VI DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR

Art. 26 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios

quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo Único As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 27 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

Art. 28 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança.

Parágrafo Único Para que o disposto nos arts. 25 e 26 seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 29 O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

§ 1º No âmbito do regime de cooperação entre os entes federados, do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e admitindo-se o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de estudantes da rede municipal seja dos próprios Municípios, e de estudantes da rede estadual seja dos próprios Estados, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também poderão transportar estudantes da rede estadual e vice-versa.

§ 2º O ente federado que detém as matrículas dos estudantes transportados é o responsável pelo seu transporte, devendo ressarcir àquele que efetivamente o realizar.

Art. 30 O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

TÍTULO VII DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

CAPÍTULO I DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afrobrasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI- considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI- a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser lembrado e comemorado pela escola;

VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X - o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

CAPÍTULO II DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

- I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais;
- II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;
- III - a organização do tempo e do espaço escolar;
- IV - a articulação com o universo sociocultural quilombola.

CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO

Art. 41 A avaliação, entendida como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve:

- I - ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico;
- II - articular-se à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar;
- III - garantir o direito do estudante a ter considerado e respeitado os seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 42 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deve considerar:

- I - os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional;
- II - o direito de aprender dos estudantes quilombolas;
- III - as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas;
- IV - os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

Art. 43 Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 44 A Educação Escolar Quilombola desenvolverá práticas de avaliação que possibilitem o aprimoramento das ações pedagógicas, dos projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação professor/estudante e da gestão.

Art. 45 Os Conselhos de Educação devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas garantindo-lhes:

I - a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas;

II - as suas formas de produção de conhecimento e processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Art. 46 A inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada às especificidades das comunidades quilombolas.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 47 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo Único As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV - garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;

b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

- d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;
- e) o estudo do trabalho como princípio educativo;
- f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
- g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
- h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

- I- as lutas quilombolas ao longo da história;
- II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;
- III - as ações afirmativas;
- IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;
- IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício.

§ 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2º As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

- I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;
- II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;
- III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

Art. 55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I - reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;

II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

III - garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em escolas quilombolas localizadas nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

TÍTULO VIII DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

CAPÍTULO I Competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração

Art. 57 As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

§ 1º Quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012.

§ 2º Municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005.

Art. 58 Nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB:

I - Compete a União:

a) legislar e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Quilombola;

b) coordenar a política nacional em articulação com os sistemas de ensino, induzindo a criação de programas específicos e integrados de ensino e pesquisa voltados para a Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas em seu acompanhamento e avaliação;

c) apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação nacional e, dentro desta, de Educação Escolar Quilombola;

d) estimular a criação e implementar, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior, programas de formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

f) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à Educação Escolar Quilombola;

g) realizar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Quilombola;

h) aprofundar a discussão específica sobre a Educação Escolar Quilombola nas Conferências Nacionais de Educação.

II - Compete aos Estados:

a) garantir a oferta do Ensino Médio no nível estadual, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;

d) criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema estadual e, quando for o caso, do sistema municipal de ensino;

e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica;

f) promover a formação inicial e continuada de professores quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

i) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

§ 1º As atribuições dos Estados na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, e consultadas as comunidades quilombolas.

III - Compete aos Municípios:

a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;

d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando, o pleno atendimento da Educação Básica;

f) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

g) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração

com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas.

IV - Compete aos Conselhos Estaduais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas de Ensino

Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional na Educação Escolar Quilombola;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental, de

Ensino Médio e de Educação Profissional em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades. V - compete aos Conselhos Municipais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de

Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 59 É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal.

Art. 60 As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Art. 61 Recomenda-se que os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que garantam o direito às comunidades quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória e ao desenvolvimento sustentável, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações quilombolas rurais e urbanas.

Art. 62 O Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Art. 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no art. 10, inciso XV, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), o qual dispõe que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola dentre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

Art. 64 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

Anexo L – Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 ²⁸

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2020, homologado pela Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020, publicada no DOU de 26 de outubro de 2020, Seção 1, pág. 57,

CONSIDERANDO que:

O art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as incumbências dos docentes, com destaque para o Inciso III, com a incumbência de “*zelar pela aprendizagem dos alunos*”;

O § 1º do art. 62 da LDB define que “*a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério*”;

O inciso III do art. 63 da LDB define que “*os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis*”;

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

A Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, “*a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração*” para “*formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino*”;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

²⁸ Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC;

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

Resolve:

CAPÍTULO I DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.

CAPÍTULO II DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores:

I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;

III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;

IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz; e

b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética;

c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e

d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência.

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

VII - Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes coadjuvantes no sucesso escolar deles, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, por meio de:

a) promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico; e

b) entendimento, respeito e colaboração mútuos, com vista ao pleno desenvolvimento

de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explícita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.

Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica:

I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa;

II - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;

III - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;

IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;

V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;

VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso;

VII - Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e

formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar.

Parágrafo único. No referente ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), em conformidade com o § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode

propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução.

CAPÍTULO III DOS CURSOS E PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

- I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos.

Art. 10 Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 15 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da anexa BNC-Formação Continuada, como definidas e instituídas pela presente Resolução.

Art. 16 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

**ANEXO I BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA)
COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES**

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	
1.	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2.	Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3.	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6.	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10.	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

**CONHECIMENTO, DA PRÁTICA E DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAIS E ÀS
SUAS RESPECTIVAS ÁREAS**

DIMENSÕES	CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL		ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
		PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA	PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL	

SÍNTESE	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos	Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades
COMPETÊNCIAS 1	Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular			
	1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular	2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos	2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensinoaprendizagem disponíveis	3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos
	Área Didática-Pedagógica			
COMPETÊNCIAS 2	1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações	2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos	2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar o direito à educação de todos os alunos	3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento
COMPETÊNCIAS 3	Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos			
	1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas	2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz	2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social	3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua
COMPETÊNCIAS	Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural			

4	1.4 Conhecer o ambiente institucional e do contexto de atuação profissional	2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem	2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional	3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais
Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais				
COMPETÊNCIAS 5	1.5 Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional	2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim	2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos	3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua
		de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional	sistemas de apoio ao trabalho docente	cultura geral e seus conhecimentos específicos

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular;

1.1.1 Conhecer e compreender os princípios e os conceitos centrais das disciplinas ou áreas de conhecimento que ensina;

1.1.2 Compreender a relação dos conteúdos que ensina com os das outras disciplinas;

1.1.3 Conhecer a relação dos conteúdos que ensina com o contexto no qual o aluno está inserido;

1.1.4 Reconhecer a(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e as sua(s) relações com referências filosóficas, estéticas, sociológicas e antropológicas, nacionais e internacionais;

1.1.5 Definir altas expectativas acadêmicas para cada disciplina ou área de conhecimento em que atua;

1.1.6 Compreender os níveis de dimensões dos processos cognitivos e dos conhecimentos, utilizando as linguagens adequadas para cada um dos elementos;

1.1.7 Identificar a estrutura de um currículo, detalhando as disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua, e desdobrando os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por seus alunos em cada período letivo;

1.1.8 Dominar as competências gerais de aprendizagem da disciplina ou da área de conhecimento em que atua;

1.1.9 Dominar e explicitar a progressão horizontal e vertical de cada habilidade definida; e

1.1.10 Diferenciar “processo de compreensão” de “processo de aquisição de conhecimentos”, reconhecendo que, para se obter uma aprendizagem eficaz, é necessário especificar e graduar os objetivos educacionais desejados.

1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações;

1.2.1 Conhecer estratégias, recursos de ensino e atividades adequadas aos objetos de conhecimento ou campos de experiência das áreas nas quais atua;

1.2.2 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos alunos desenvolver as competências necessárias e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores, atendendo às necessidades específicas de aprendizado dos alunos em toda a gama de habilidades;

1.2.3 Conhecer estratégias que possibilitem implementar e monitorar normas de convivência;

1.2.4 Conhecer as dificuldades mais recorrentes na aprendizagem para orientar nas escolhas das estratégias de ensino, planejando e estruturando as aulas de modo a representar, explicar, relacionar, formular e comunicar os temas de sua área de forma compreensível aos alunos;

1.2.5 Dominar diferentes formas de organização de tempos, espaços e utilização de recursos adequados às etapas e áreas nas quais atua;

1.2.6 Conhecer objetivos, características, procedimentos e usos de diferentes tipos de avaliações; e

1.2.7 Demonstrar conhecimento de variados recursos - incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) -, capazes de envolver cognitivamente e emocionalmente os alunos em seus aprendizados.

1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas;

1.3.1 Demonstrar conhecimento e compreensão sobre como os alunos aprendem e as implicações para o ensino;

1.3.2 Conhecer as características do desenvolvimento e da aprendizagem correspondentes às faixas etárias dos alunos com os quais atua;

1.3.3 Conhecer e diferenciar os alunos para os quais leciona: o que pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender;

1.3.4 Reconhecer a importância de saber os contextos de vida dos alunos, em especial as particularidades familiares e culturais;

1.3.5 Identificar habilidades dos alunos para poder potencializá-los, considerando as necessidades e seus interesses educativos; e

1.3.6 Identificar as necessidades de apoio, de acordo com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

1.4. Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional;

1.4.1 Atualizar-se sobre as políticas de educação, os programas educacionais, a legislação e a profissão docente, nos âmbitos nacional, estadual e municipal;

1.4.2 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos; e

1.4.3 Conhecer o projeto pedagógico da instituição de ensino em que atua, assim como as suas normas de funcionamento e de convivência.

1.5. Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional;

1.5.1 Identificar suas necessidades de aperfeiçoamento e traçar um plano de desenvolvimento capaz de contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional; e

1.5.2 Analisar criticamente sua prática de ensino com base nos resultados de aprendizagem de seus alunos.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA

2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos:

2a.1.1 Criar sequências didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem definidos pela(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s);

2a.1.2 Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada;

2a.1.3 Estabelecer objetivos de aprendizagem desafiadores;

2a.1.4 Considerar os diferentes domínios cognitivos e as dimensões do conhecimento quando da definição dos objetivos pedagógicos, elaborando-os para que sejam observáveis e mensuráveis; e

2a.1.5 Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos alunos, certificando-se de que o conteúdo das aulas seja compreensível para todos os alunos.

2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos;

2a.2.1 Utilizar atividades de ensino que envolvem variadas formas de expressão oral, leitura e escrita dos alunos, relacionando-os às aprendizagens de outras áreas do conhecimento;

2a.2.2 Organizar e administrar o tempo da aula a favor do processo de aprendizagem de toda a turma;

2a.2.3 Abordar o conteúdo da aula com rigorosidade conceitual e linguagem clara;

2a.2.4 Comunicar de forma clara e precisa os objetivos gerais e específicos da aprendizagem, criando um ambiente favorável para a aprendizagem por meio do diálogo e da escuta ativa;

2a.2.5 Formular perguntas instigantes e conceder tempo necessário para resolvê-las;

2a.2.6 Utilizar estratégias para monitorar e abordar educativamente o cumprimento das normas de convivência;

2a.2.7 Responder assertivamente e de forma eficaz à quebra das regras da convivência, usando abordagens práticas para gerenciar comportamentos desafiadores;

2a.2.8 Utilizar estratégias avaliativas diversificadas, coerentes com os objetivos de aprendizagem e campos de experiências, permitindo que todos os alunos demonstrem ter aprendido;

2a.2.9 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; e

2a.2.10 Observar, ativa e passivamente, atividades pedagógicas com base em protocolos pré-estabelecidos e monitorar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e de seus pares.

2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e, assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz;

2a.3.1 Usar o conhecimento sobre como os alunos aprendem e sobre os contextos e as características dos alunos para planejar o ensino;

2a.3.2 Promover, gradualmente, o uso mais preciso e relevante da linguagem oral e escrita; e

2a.3.3 Estruturar situações de aprendizagem desafiadoras considerando os saberes e os interesses dos alunos para que todos avancem.

2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem;

2a.4.1 Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica;

2a.4.2 Utilizar estratégias que apoiam o currículo e os requisitos legais; e

2a.4.3 Identificar diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, alunos de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.

2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional;

2a.5.1 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos alunos e utilizar esses resultados para retroalimentar a sua prática pedagógica; e

2a.5.2 Reformular e desenhar o seu aperfeiçoamento profissional de acordo com as evidências que recolhe sobre a aprendizagem de seus alunos.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL

2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis;

2b.1.1 Selecionar recursos de ensino-aprendizagem existentes na unidade educacional, para contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos;

2b.1.2 Utilizar os diferentes espaços, infraestrutura e recursos disponíveis para o planejamento de atividades pedagógicas que considerem os diferentes domínios cognitivos e dimensões do pensamento;

2b.1.3 Contribuir para a construção e atualização do currículo da instituição de ensino onde atua, visando o contínuo aperfeiçoamento;

2b.1.4 Estruturar os espaços e ambientes de maneira flexível e coerente com as situações de aprendizagem propostas; e

2b.1.5 Demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino.

2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal, com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos;

2b.2.1 Estabelecer um clima de relações interpessoais respeitadas e empáticas, promovendo atitudes de compromisso e de solidariedade com seus colegas de trabalho;

2b.2.2 Promover o diálogo com seus colegas de trabalho em torno de aspectos pedagógicos e didáticos;

2b.2.3 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis;

2b.2.4 Manter registros precisos e confiáveis das realizações dos alunos;

2b.2.5 Construir coletivamente estratégias para assegurar a aprendizagem de todos os alunos na unidade escolar;

2b.2.6 Planejar atividades integradas que levem em consideração as necessidades de desenvolvimento integral dos alunos; e

2b.2.7 Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos, inclusive com uso de recursos tecnológicos.

2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social;
2b.3.1 Utilizar diferentes formas de agrupamento de alunos para potencializar o processo de aprendizagem;

2b.3.2 Apoiar a aprendizagem dos alunos em ambientes e grupos variados;

2b.3.3 Identificar e dar assistência aos alunos com problemas básicos de aprendizagem;

2b.3.4 Informar as famílias sobre os processos de aprendizagem que serão abordados durante o ano letivo;

2b.3.5 Informar periodicamente as famílias sobre o progresso da aprendizagem de seus filhos; e

2b.3.6 Contribuir para envolver as famílias nas atividades de aprendizado, recreação e convivência de seus alunos.

2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional;

2b.4.1 Participar ativamente da comunidade de professores da instituição de ensino, colaborando com os projetos institucionais para a promoção da eficácia escolar;

2b.4.2 Contribuir para criar e manter comunidades de aprendizagem em suas salas de aula, em suas instituições de ensino e em suas redes profissionais; e

2b.4.3 Participar das instâncias colegiadas de maneira propositiva, comprometendo-se com as decisões tomadas.

2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente;

2b.5.1 Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas;

2b.5.2 Fazer uso das ofertas de serviço de apoio à formação docente para planejar suas futuras formações;

2b.5.3 Refletir sistematicamente sobre sua prática; e

2b.5.4 Utilizar estratégias para criar e manter um ambiente de trabalho organizado.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos;

3.1.1 Conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos;

3.1.2 Desenhar projetos e outras ações, em conjunto com a equipe escolar, para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos; e

3.1.3 Conhecer e inserir em seu cotidiano, políticas nacionais de educação relacionadas ao currículo, gestão educacional e profissão docente.

3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento;

3.2.1 Oferecer suporte adequado para que seus alunos possam sempre se desenvolver e aprender de acordo com seu potencial e características pessoais;

3.2.2 Tratar os alunos de maneira equitativa;

3.2.3 Abordar os erros e os fracassos como ocasiões para enriquecer o processo de aprendizagem; e

3.2.4 Estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, de forma presencial ou a distância.

3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua;

3.3.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação;

3.3.2 Estabelecer e manter, com as famílias, relacionamentos colaborativos e respeitosos com foco na aprendizagem e no bem-estar dos alunos;

3.3.3 Comunicar-se com as famílias e a comunidade, de forma acessível e objetiva, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação envolvendo a comunidade nas ações educativas;

3.3.4 Dialogar com outros atores e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos alunos; e

3.3.5 Compreender as políticas e processos legislativos, administrativos e organizacionais relevantes e necessários para que os professores possam atuar de forma eficaz.

3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais;

3.4.1 Engajar-se, de modo coletivo, com os colegas de trabalho na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula e o ensino e aprendizagem de todos os alunos;

3.4.2 Buscar e aplicar *feedback* construtivo de supervisores e professores para melhorar as suas práticas de ensino;

3.4.3 Analisar criticamente a realidade de sua instituição de ensino à luz das políticas educacionais; e

3.4.4 Conhecer as políticas e objetivos da instituição de ensino, bem como comprometer-se com suas normas de funcionamento.

3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos;

3.5.1 Identificar necessidades e planejar propostas para o aprimoramento do seu aprendizado profissional de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores;

3.5.2 Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais;

3.5.3 Atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética;

3.5.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral; e

3.5.5 Mobilizar-se para ampliar e aprimorar seus conhecimentos, suas práticas profissionais e seu repertório cultural.

Anexo M – Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.



**Presidência da República
Casa Civil**

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.

Mensagem de veto

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Regulamento

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;

- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações: (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado; (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado; (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador; (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

§ 2º Nos casos em que a pessoa com transtorno do espectro autista seja imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência, residente fronteiriço ou solicitante de refúgio, deverá ser apresentada a Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM), com validade em todo o território nacional. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

§ 3º A Ciptea terá validade de 5 (cinco) anos, devendo ser mantidos atualizados os dados cadastrais do identificado, e deverá ser revalidada com o mesmo número, de modo a permitir a contagem das pessoas com transtorno do espectro autista em todo o território nacional. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

§ 4º Até que seja implementado o disposto no **caput** deste artigo, os órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista deverão trabalhar em conjunto com os respectivos responsáveis pela emissão de documentos de identificação, para que sejam incluídas as necessárias informações sobre o transtorno do espectro autista no Registro Geral (RG) ou, se estrangeiro, na Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou na Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), válidos em todo o território nacional. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020)

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

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

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

Este texto não substitui o publicado no DOU de 28.12.2012

Anexo N - Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.



**Presidência da República
Casa Civil**

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa

disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação;
e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO
OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA
LIBRAS

Art. 26. O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 1º Para garantir a difusão da Libras, as instituições de que trata o **caput** deverão dispor de, no mínimo, cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados com capacitação básica em Libras. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 2º Para garantir o efetivo e amplo atendimento das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o Poder Público, as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, poderão utilizar intérpretes contratados especificamente para essa função ou central de intermediação de comunicação que garanta a oferta de atendimento presencial ou remoto, com intermediação por meio de recursos de videoconferência **on-line** e **webchat**, à pessoa surda ou com deficiência auditiva. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 3º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e distrital e as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o efetivo e amplo atendimento previsto no **caput**. (Incluído pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, e das empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos federais, o atendimento prestado conforme o disposto no § 2º do art. 26 estará sujeito a padrões de controle de atendimento e de avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, em conformidade com o disposto no Decreto nº 9.094, de 17 de julho de 2017. (Redação dada pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 1º Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, e as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos federais deverão publicar em seus sítios eletrônicos, inclusive em formato de vídeo em Libras, e em suas cartas de serviço as formas de atendimento disponibilizadas para as pessoas surdas ou com deficiência auditiva. (Incluído pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

§ 2º Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e distrital disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle de atendimento e de avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos referidos no **caput**. (Incluído pelo Decreto nº 9.656, de 2018)

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

Anexo O – Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023.

Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023

Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

§ 1º Integram a PNED, além daqueles mencionados no caput deste artigo, os programas, projetos e ações destinados à inovação e à tecnologia na educação que tenham apoio técnico ou financeiro do governo federal.

§ 2º A PNED apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos:

I - Inclusão Digital;

II - Educação Digital Escolar;

III - Capacitação e Especialização Digital;

IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

§ 3º A PNED é instância de articulação e não substitui outras políticas nacionais, estaduais, distritais ou municipais de educação escolar digital, de capacitação profissional para novas competências e de ampliação de infraestrutura digital e conectividade.

Art. 2º O eixo da inclusão digital deverá ser desenvolvido, dentro dos limites orçamentários e no âmbito de competência de cada órgão governamental envolvido, de acordo com as seguintes estratégias prioritárias:

I - promoção de competências digitais e informacionais por intermédio de ações que visem a sensibilizar os cidadãos brasileiros para a importância das competências digitais, midiáticas e informacionais;

II - promoção de ferramentas on-line de autodiagnóstico de competências digitais, midiáticas e informacionais;

III - treinamento de competências digitais, midiáticas e informacionais, incluídos os grupos de cidadãos mais vulneráveis;

IV - facilitação ao desenvolvimento e ao acesso a plataformas e repositórios de recursos digitais;

V - promoção de processos de certificação em competências digitais;

VI - implantação e integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais, que compreendem universalização da conectividade da escola à internet de alta velocidade e com equipamentos adequados para acesso à internet nos ambientes educacionais e fomento ao ecossistema de conteúdo educacional digital, bem como promoção de política de dados, inclusive de acesso móvel para professores e estudantes.

Art. 3º O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando:

I - pensamento computacional, que se refere à capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento;

II - mundo digital, que envolve a aprendizagem sobre hardware, como computadores, celulares e tablets, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações;

III - cultura digital, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados;

IV - direitos digitais, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei

Geral de Proteção de Dados Pessoais), a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes;

V - tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar:

I - desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular;

II - promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital;

III - promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica;

IV - estímulo ao interesse no desenvolvimento de competências digitais e na prossecução de carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática;

V - adoção de critérios de acessibilidade, com atenção especial à inclusão dos estudantes com deficiência;

VI - promoção de cursos de extensão, de graduação e de pós-graduação em competências digitais aplicadas à indústria, em colaboração com setores produtivos ligados à inovação industrial;

VII - incentivo a parcerias e a acordos de cooperação;

VIII - diagnóstico e monitoramento das condições de acesso à internet nas redes de ensino federais, estaduais e municipais;

IX - promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação;

X - promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino.

§ 2º O eixo Educação Digital Escolar deve estar em consonância com a base nacional comum curricular e com outras diretrizes curriculares específicas.

Art. 4º O eixo Capacitação e Especialização Digital objetiva capacitar a população brasileira em idade ativa, fornecendo-lhe oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais para a plena inserção no mundo do trabalho.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Capacitação e Especialização Digital:

I - identificação das competências digitais necessárias para a empregabilidade em articulação com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) e com o mundo do trabalho;

II - promoção do acesso da população em idade ativa a oportunidades de desenvolvimento de competências demandadas em áreas específicas das TICs, nomeadamente em linguagens de programação, por meio de formações certificadas em nível intermediário ou especializado;

III - implementação de rede nacional de cursos relacionados a competências digitais, no âmbito da educação profissional e da educação superior;

IV - promoção, compilação e divulgação de dados e informações que permitam analisar e antecipar as competências emergentes no mundo do trabalho, especialmente entre estudantes do ensino superior, com o objetivo de adaptar e agilizar a relação entre oferta e demanda de cursos de TICs em áreas emergentes;

V - implantação de rede de programas de ensino e de cursos de atualização e de formação continuada de curta duração em competências digitais, a serem oferecidos ao longo da vida profissional;

VI - fortalecimento e ampliação da rede de cursos de mestrado e de programas de doutorado especializados em competências digitais;

VII - consolidação de rede de academias e de laboratórios aptos a ministrar formação em competências digitais;

VIII - promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras;

IX - desenvolvimento de projetos de requalificação ou de graduação e pós-graduação, dirigidos a desempregados ou recém-graduados;

X - qualificação digital de servidores e funcionários públicos, com formulação de política de gestão de recursos humanos que vise a combater o déficit de competências digitais na administração pública;

XI - estímulo à criação de bootcamps;

XII - criação de repositório de boas práticas de ensino profissional.

§ 2º Entende-se como bootcamps, nos termos do inciso XI do § 1º deste artigo, os programas de imersão de curta duração em técnicas e linguagens computacionais com tamanho de turma limitado, que privilegiem a aprendizagem prática, por meio de experimentação e aplicação de soluções tecnológicas, nos termos de regulamentação específica.

Art. 5º O eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação tem como objetivo desenvolver e promover TICs acessíveis e inclusivas.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação:

I - implementação de programa nacional de incentivo a atividades de pesquisa científica, tecnológica e de inovação voltadas para o desenvolvimento de TICs acessíveis e inclusivas, com soluções de baixo custo;

II - promoção de parcerias entre o Brasil e centros internacionais de ciência e tecnologia em programas direcionados ao surgimento de novas tecnologias e aplicações voltadas para a inclusão digital;

III - incentivo à geração, organização e compartilhamento de conhecimento científico de forma livre, colaborativa, transparente e sustentável, dentro de um conceito de ciência aberta;

IV - compartilhamento de recursos digitais entre Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs);

V - incentivo ao armazenamento, à disseminação e à reutilização de conteúdos científicos digitais em língua portuguesa;

VI - criação de estratégia para formação e requalificação de docentes em TICs e em tecnologias habilitadoras.

§ 2º As soluções desenvolvidas no contexto da Política Nacional de Educação Digital estarão submetidas aos mecanismos de promoção e proteção da inovação descritos na Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.

Art. 6º No âmbito da Política Nacional de Educação Digital, a implementação dos seguintes eixos habilitadores constituirá dever do poder público, observadas as incumbências estabelecidas nos arts. 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - viabilização do desempenho digital de conectividade, capital humano, uso de serviços de internet, integração de tecnologia digital, serviços públicos digitais e pesquisa e desenvolvimento em TICs;

II - desenvolvimento, nas redes e estabelecimentos de ensino, de projetos com o objetivo de promover as competências digitais e métodos de ensino e aprendizagem inovadores, fundamentais para o desenvolvimento acadêmico;

III - desenvolvimento de programas de competências em liderança escolar, de modo a desenvolver líderes capazes de definir objetivos, desenvolver planos digitais para as instituições públicas de educação, coordenar esforços, motivar equipes e criar clima favorável à inovação;

IV - ampliação da qualificação digital dos dirigentes das instituições de educação públicas;

V - inclusão de mecanismos de avaliação externa da educação digital nos processos de avaliação promovidos pelos entes federados, nas instituições de educação básica e superior, bem como publicação de análises evolutivas sobre o tema;

VI - estabelecimento de metas concretas e mensuráveis referentes à aplicação da Política Nacional de Educação Digital, aplicáveis ao ensino público e privado, para cada eixo previsto no art. 1º desta Lei.

Art. 7º Os arts 4º e 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 4º

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.” (NR)

“Art. 26.

§ 11. (VETADO).”(NR)

Art. 8º O caput do art. 1º da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso X:

“Art. 1º

X - propor instrumentos de avaliação, diagnóstico e recenseamento estatístico do letramento e da educação digital nas instituições de educação básica e superior.” (NR)

Art. 9º (VETADO).

Art. 10. (VETADO).

Art. 11. Constituem fontes de recursos para financiamento da Política Nacional de Educação Digital:

I - dotações orçamentárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - doações públicas ou privadas;

III - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, a partir de 1º de janeiro de 2025;

IV - Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações.

Parágrafo único. Para a implementação da Política Nacional de Educação Digital, poderão ser firmados convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou instrumentos congêneres com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal, bem como com entidades privadas, nos termos de regulamentação específica.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Camilo Sobreira de Santana

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.1.2023 - Edição extra.