



IX ENCONTRO ESTADUAL de EDUCAÇÃO



*(Re) Significando
os Planos de Educação
para a garantia da Gestão Democrática
e de Currículo Inclusivo no contexto escolar.*

CADERNO DE REFERÊNCIA

IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO SINTEP/MT

Tema: *(Re) Significando os Planos de Educação
para a garantia da Gestão Democrática e de
Currículo Inclusivo no contexto escolar*

De 18 a 20 de setembro de 2014 - Cuiabá - MT

Gestão 2012-2015
Determinação, Ousadia e Luta!
Sintep/MT Livre, Democrático e de Luta!

CADERNO DE REFERÊNCIA

DIRETORIA EXECUTIVA

Presidente - Henrique Lopes do Nascimento (Alta Floresta)
Vice-presidente - Miriam Ferreira Botelho (Rosário D'Oeste)
Secretária-geral - Jocilene Barboza dos Santos (Cuiabá)
1ª Secretária - Silvana Silva de Jesus (Cuiabá)
Secretaria de Finanças - Orlando Francisco (Cuiabá)
1ª Secretária de Finanças - Ana Lúcia Antônia da Silva (Ribeirão Cascalheira)
Secretaria de Comunicação - Gilmar Soares Ferreira (Várzea Grande)
Secretaria Adjunta de Comunicação - Divanez Alves Correia (Porto Alegre do Norte)
Secretaria de Cultura - Alvani Batista de Almeida (Cuiabá)
Secretaria Adjunta de Cultura - Luiz Bezerra Matos (Alta Floresta)
Secretaria de Políticas Educacionais - Dirceu Blanski (Alta Floresta)
Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais - Maria Luiza Bartmeyer Zanirato (Cuiabá)
Secretaria de Formação Sindical - João Eudes Anunciação (Rondonópolis)
Secretaria Adjunta de Formação Sindical - Antônio Cândido da Silva (Cláudia)
Secretaria de Articulação Sindical - Júlio César Martins Viana Colíder
Secretaria Adjunta de Articulação Sindical - João Dias de Moura (Várzea Grande)
Secretaria de Redes Municipais - Alex Ferreira da Cruz (Luciara)
Secretaria Adjunta de Redes Municipais - Luciano Meneses Faria (Rio Branco)
Secretaria de Funcionários (as) da Educação - Guelda Cristina de O. Andrade (P. e Lacerda)
Secretaria Adjunta de Funcionários (as) da Educação - Edilene Q. Neiva Evangelista (Tangará da Serra)
Secretaria de Assuntos Jurídicos e Legislativos - Vânia Maria Rodrigues Miranda (Várzea Grande)
Secretaria Adjunta de Assuntos Jurídicos e Legislativos - Edna Mahnic (Primavera do Leste)
Secretaria de Infraestrutura Sindical - Edson Evangelista dos Santos (Cuiabá)
Secretaria Adjunta de Infraestrutura Sindical - Edina Martins de Oliveira (Colíder)
Secretaria de Políticas Sociais - Maria Celma de Oliveira (Rondonópolis)
Secretaria Adjunta de Políticas Sociais - Maurocir Silva (Campos de Júlio)
Secretaria de Organização Sindical - Marli Keller (Cuiabá)
Secretaria Adjunta de organização Sindical - Djalma Francisco de Sousa (Canabrava do Norte)
Secretaria de Administração Sindical - Ziquedalto de Castro Rodrigues (Itiquira)
Secretaria Adjunta de Administração Sindical - Omar Cirino de Souza (Barra do Garças)
Secretaria de Seguridade Social - Nilzalina Romana de Arruda (Cáceres)
Secretaria Adjunta de Seguridade Social - Jupé Pereira da Silva (Rondonópolis)

POLOS REGIONAIS

Polo Sindical Oeste I Regional Baixada Cuiabana: Várzea Grande - Ricardo de Assis (Poconé)
Polo Sindical Oeste II Regional Paraguai – Cabaçal: Cáceres - Lúcia de Lourdes Gonçalves (Cáceres)
Polo Sindical Oeste III Regional Vale do Guaporé: Pontes e Lacerda - Edna Bernardo da Silva (P. e Lacerda)
Polo Sindical Nortão I Regional Alto Teles Pires: Peixoto de Azevedo - Fernando Alves da Silva (P. Azevedo)
Polo Sindical Nortão II Regional Médio Teles Pires: Alta Floresta - Francisca Ilmarli Teixeira (Alta Floresta)
Polo Sindical Nortão III Regional Vale do Teles Pires: Sinop - Valdeir Pereira (Sinop)
Polo Sindical Nortão IV Regional Vale do Arinos: Juara - Isac Pintor (Juara)
Polo Sindical Noroeste Regional Vale do Juruena: Juína - Manoel de Souza (Colniza)
Polo Sindical Médio Norte I Regional Vale do Paraguai: T. da Serra - Antônio Márcio P. Ramos (N. Olímpia)
Polo Sindical Médio Norte II Regional Alto Paraguai: Diamantino - Catarina Francisca (Nobres)
Polo Sindical Leste I Regional Vale do Araguaia: B. do Garças e P. do Araguaia-Vitor Ten Cate (P. Araguaia)
Polo Sindical Leste II Regional Médio Araguaia: Água Boa - Maira Pertile (Canarana)
Polo Sindical Leste III Regional Araguaia/Xingu: Confresa - Marizete Maria do Nascimento (Vila Rica)
Polo Sindical Sul I Regional Serra da Petrovina: Rondonópolis - Bartolomeu Basili Belmonte (Rondonópolis)
Polo Sindical Sul II Regional Vale do São Lourenço: Campo Verde - Doralice Vieira de Castro (Jaciará)

COMISSÃO ORGANIZADORA



Presidente Henrique Lopes do Nascimento (Alta Floresta)

Vice-presidente Miriam Ferreira Botelho (Rosário Oeste)

Secretaria-Geral Jocilene Barboza dos Santos (Cuiabá)

Secretaria de Políticas Educacionais Dirceu Blanski (Alta Floresta)

Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais Maria Luiza Bartmeyer Zanirato (Cuiabá)

Secretaria de Finanças Orlando Francisco (Cuiabá)

Secretaria de Formação Sindical João Eudes Anuniação (Rondonópolis)

Secretaria de Funcionários (as) da Educação Guelda Cristina de O. Andrade (P. e Lacerda)

Secretaria de Infraestrutura Sindical Edson Evangelista dos Santos (Cuiabá)

Secretaria de Organização Sindical Marli Keller (Cuiabá)

Gestão 2012-2015

Determinação, Ousadia e Luta!

Sintep/MT Livre, Democrático e de Luta!



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

TEMA I - Os Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação na Articulação do Sistema de Ensino e o Fortalecimento da Gestão Democrática.....4

I.I. Os Planos de educação como Articulador do Sistema de Ensino.....4

I.II. A Gestão democrática nos sistemas e na escola.....15

TEMA II - A Construção do Currículo Inclusivo nas Modalidades da Educação Básica e os Desafios da Formação dos (as) Trabalhadores (as) da Educação.....24

II.I. Os Planos de educação como instrumento de fortalecimento do currículo inclusivo
Parte.....24

II.II. Os Planos de educação como instrumento de fortalecimento do currículo inclusivo
Parte II.....29

II.III. Educação infantil: oferta e demanda no sistema educacional.....33

TEMA III - Os desafios e as contradições após uma década de experiências pedagógicas na tentativa da organização curricular por ciclos em Mato Grosso.....42

III.I. Avaliação das Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT.....42

III.II. Avaliação da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – UFMT.....49

III.III A avaliação da Secretaria de Estado de Educação.....56

III.IV Avaliação do Conselho Estadual de Educação – CEE/MT.....60

III.V Avaliação SINTEP/MT.....63

Referência de textos para estudo nas etapas escolares e municipais68

Legislação Educacional.....69

Regimento do IX Encontro Estadual de Educação do Sintep/MT.....70

Anexo I- Programação do IX Encontro Estadual de Educação do Sintep-MT.....74

Anexo II- Quadro referência para eleição dos/as delegados/as do IX Encontro Estadual de Educação do Sinte/MT.....76

Anexo III - Proposta para trabalhos de grupo - etapas escolares e municipais.....80

APRESENTAÇÃO

O Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso - Sintep/MT **realiza neste ano o seu IX Encontro Estadual de Educação** e traz como objetivo contribuir com a compreensão dos/as Trabalhadores/as do Ensino Público de Mato Grosso sobre as demandas, os desafios e as possibilidades colocadas para educação brasileira à luz do novo Plano Nacional de Educação e a partir do entendimento sobre a divisão política do poder do regime federalista, fornecer elementos para a intervenção propositiva no processo de reformulação e/ou implementação dos planos estadual e municipal de educação, para assegurar, a Gestão Democrática, a Valorização Profissional e o Currículo Inclusivo no contexto escolar.

Com a intenção de valorizar a participação dos educadores/as, desde o universo das escolas, a etapa estadual, que estará sendo realizada nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2014, vem precedida de etapas escolares e municipais que, além de garantirem a representação ampla dos educadores/as, apresenta-se como oportunidade para significar o debate sobre políticas educacionais em curso e avançar, considerando a organização do processo educacional no Estado e tendo configuração das dificuldades, limites e desafios locais.

Qualificar o debate e a intervenção da categoria tem sido a prática e a garantia para os avanços nas políticas educacionais do estado. Assim, o Sintep/MT realizou um Seminário Preparatório para evento, dirigido para um público contemplando a Direção Estadual e Dirigente de Subsedes e instituições envolvidas na elaboração das políticas educacionais em Mato Grosso. Para elaborar referencial teórico e material necessário para subsidiar a discussão, buscou-se valorizar a contribuição de educadores pesquisadores e militantes que acumularam conhecimento sobre a política educacional e valorização profissional e que estão sistematizadas no Caderno de Referências que trata do temário do evento e que no momento entregamos a cada companheiro e companheira.

IX Encontro Estadual tem tema central *(Re) Significando os Planos de Educação para a garantia da Gestão Democrática e de Currículo Inclusivo no contexto escolar* e contempla as interfaces da discussão em pauta em torno seu do eixo temático:

1. Atual Conjuntura Política e Educacional e os Desafios dos Sistemas de Ensino na Garantia do Direito à Educação;
2. Os Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação na Articulação do Sistema de Ensino e o Fortalecimento da Gestão Democrática;
3. A Gestão e o Financiamento da Educação e as Perspectivas de Valorização Profissional na Vigência do Novo PNE;
4. A Construção do Currículo Inclusivo nas Modalidades da Educação Básica e os Desafios da Formação dos (as) Trabalhadores (as) da Educação;
5. Os Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental e os Desafios da Qualidade na Aprendizagem;

Por último, fazemos à convocação de cada companheiro e companheira tomando como referência a menção feita pelo professor Carlos Abicalil, numa breve memória histórica dos encontros anteriores do Sintep/MT até esta 9ª edição: *Lembrando aqui os encontros*

anteriores do Sintep/MT e que trataram de temas que guardam íntima relação, marcando a tradição do nosso Sindicato de discutir políticas públicas e ter uma interpenetração continuada com aquilo que é o nosso afazer profissional, para além da luta diária e cotidiana, por valorização profissional, orientam a termos o zelo pelo significado do nosso exercício profissional, suas razões, suas finalidades e seu destino. E aponta para o futuro: Que equilíbrio nós vamos buscar? Esse é o desafio do 9º, do 10º, do 11º, do 13º, do 15º Encontro Estadual de Educação do Sintep/MT que quero envelhecer para acompanhar.

Que a mesma disposição nos mova neste momento e nos movimente para outros momentos e outros encontros. Se muita determinação chegamos até aqui. Só a ousadia e a luta nos levarão muito além!

"Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total."

(José Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas).

DIREÇÃO ESTADUAL DO SINTEP/MT
Determinação, Ousadia e Luta!
Gestão 2012 a 2014



I.I Os Planos de educação como Articulador do Sistema de Ensino

Professor Mestre Carlos Augusto Abicalil

Inicialmente o professor Carlos Abicalil agradece a condição da titulação de mestre em educação apontada no crachá e destaca que para ele, precede ao título, *a condição de ser Professor: que é a permanente militância como opção de vida e exercício profissional.*

Fazendo menção ao *banner* do evento e à composição da mesa, chama a atenção *de que aquilo que aparentemente é registro acidental - a distribuição horizontal da arte que apresenta o tema em letras cursivas, com ação no gerúndio e formas em espiral das imagens, humanizadas, em diversidade de cores e com disposição distinta de gênero, que se repete na mesa - não é um registro acidental. Esses registros são importantes para percebermos de que maneira determinados movimentos em circunstâncias tão simples, como um cartaz ou composição de mesa, têm efeitos sobre valores de convivência humana e sobre as finalidades do processo educativo.*

Apontando que o evento traz, como centralidade do debate, temas presentes no debate nacional e que, dependendo do cenário do debate, podem trazer o registro de alguns retrocessos do ponto de vista do fundamentalismo, não apenas religioso, mas de outras ordens, avalia que *atualizar e requisitar esses temas são exercícios indispensáveis.*

Na mesma direção, considera que o evento se propõe como espaço formativo, principalmente, para os novos Profissionais da Educação, que ingressaram na carreira nos últimos concursos e que não fizeram a

memória desse processo constituído, ainda, antes da Lei Orgânica dos Profissionais da Educação (LOPEB) e da Lei de Sistemas de 1998, desde o processo constituinte, nas sucessivas gerações da nossa orientação sindical.

Numa breve memória histórica dos encontros anteriores do Sintep/MT, até esta 9ª edição, destaca que os eventos sempre trataram de temas que guardam íntima relação, marcando a tradição do nosso Sindicato de discutir políticas públicas e ter uma interpenetração continuada com aquilo que é o nosso afazer profissional, para além da luta diária e cotidiana, por valorização profissional, orienta a termos o zelo pelo significado do nosso exercício profissional, suas razões, suas finalidades e seu destino.

Para subsidiar os estudos, sugere que, juntamente com a coleta de documentos apresentado pelo sindicato (na pasta e no CD), estivesse o texto produzido pelo Fórum Estadual de Educação sobre Sistema Único: suas dificuldades e seus limites, que foi parte do debate da CONAE, na etapa estadual, mas que parte foi secundarizada. Justifica que o texto é relevante por tratar do tema do evento e por ser resultado de construção coletiva, particularmente, pelo envolvimento dos CEFAPROS, dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação e do Conselho Municipal de Educação que serão os principais envolvidos na próxima etapa, a partir da sanção do PNE, que é a confecção dos Planos Estadual e Municipais, que estão em estágios muito diferenciados.

Para melhor compreensão do que trata a exposição do professor Carlos Abicalil, cabe aqui mencionar o percurso metodológico utilizado por ele na sua abordagem ao tema:

1. *Exposição oral referenciada no ordenamento jurídico nacional sobre a política educacional: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de*

- Educação, Emendas à Constituição Federal, Normas dos Conselhos de Educação, Leis Estaduais e outras;*
2. *Abordagem dos avanços e desafios encontrados no Plano Nacional de Educação: nas Diretrizes Gerais, Metas e Estratégias do Plano, em relação aos indicadores, ao monitoramento, a avaliações, ao Controle Social, ao Financiamento da educação e à gestão do PNE;*
 3. *Na análise do Plano Nacional de Educação aponta os desafios para os Planos Estaduais e Planos Municipais de Educação:*
 4. *Faz menção às alterações da LDB e em que implicam essas mudanças para o contexto da educação nacional;*
 5. *Aponta o cenário da etapa nacional da Conae/2014 - com a aprovação/sanção do PNE e os resultados das eleições gerais;*
 6. *Nas considerações destaca que é pelo debate permanente que vamos garantir financiamento e correção das desigualdades na educação.*

Análise do Plano Nacional de Educação e desafios apontados para os Planos Estaduais e Planos Municipais de Educação

Iniciando, esclarece que na sua abordagem ao tema, por diversas vezes, fará referências sobre avanços e marcas institucionais, legislativas e normativas a eles relacionados. Considera que os Planos de Educação por se tratarem de uma política pública¹, evidentemente, tem que se ter em conta que se trata de um ordenamento jurídico.

Diretrizes Gerais do Plano

Cabe, em tela, o registro inicial do art. 2º do Plano Nacional de Educação:

- I. - erradicação do analfabetismo;
- II. - universalização do atendimento escolar;

¹ De acordo com professor João de Monlevade, por política pública entende-se o conjunto de intenções e ações pelos quais os Poderes Públicos respondem às demandas sociais.

- III. - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual;
- IV. - melhoria da qualidade da educação;
- V. - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII. - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII. - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. - valorização dos profissionais da educação;
- X. - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Em relação às Diretrizes Gerais do Plano, afirma não terem eles sofrido alteração de mérito, durante o processo de reformulação e tramitação no Congresso Nacional, *salvo pelo fundamentalismo que tirou da avaliação de gênero da redação “os e as”*.

Aponta os avanços conquistados PNE, para além dos princípios constitucionais (art. 205 da CF) da Educação Nacional, com a inclusão de dois princípios que se referem o respeito aos direitos humanos e à diversidade e à sustentabilidade que é um tema absolutamente atinente ao Século XXI. Lembra o professor que *“esses dois itens colocados lá, também, foram objetos de muito debate em todo processo de tramitação do PNE, que tem a ver, portanto, com inovações do seu significado e tem a ver com a pauta principal deste novo encontro”*.

Chama a atenção de que essa condição das diretrizes do PNE, que repete o impacto da Constituição, deve ser um preâmbulo à abertura de planos estaduais e municipais.

Metas e a Estratégias do Plano Nacional

Faz referência as Metas e as Estratégias do Plano Nacional de acordo os artigos 3º e 4º estão previstas no anexo da Lei. Esclarece que para se entender as metas estratégicas de qualquer plano, elas têm que estar sempre ao lado das diretrizes que estão colocadas. As metas ou umas estratégias têm que ir ao encontro das diretrizes. A interpretação de meta ou estratégia não é uma interpretação aleatória. A interpretação se dá a partir da diretriz, que tem seu significado. Essa significação, no caso de Plano de Educação, tem a ver com as suas diretrizes. Não dá para eu ler uma meta, uma estratégia separadamente. Em seguida, exemplifica:

“Por exemplo, a meta do PNE que diz respeito à escolha de diretores escolares, cuja redação da Peça 19 é completamente complicada. Fala que haverá leis que avaliarão mérito e desempenho para efeito da composição da gestão escolar. Se eu leio isso sem entender o que está como diretriz, pode ficar como premiação para diretores, por exemplo, por pontos de desempenho”.

Monitoramentos e avaliação do Plano Nacional

Destaca que o Plano Nacional de Educação terá monitoramento contínuo e de avaliações periódicas. De acordo com art. 4º, as metas terão como referência duas bases fundamentais a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior, mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei. Então, sempre será uma referência do censo escolar comparado com o censo geral da população para efeito do desempenho das metas. Aponta que estão definidos no o art. 5º quem são os agentes que fazem o

acompanhamento e a avaliação, em âmbito nacional.

Recomenda que os Planos, no âmbito do Estado e dos Municípios, devem prever as etapas do seu monitoramento: quem é que acompanha como acompanha e com quais ferramentas. No Plano Estadual isso, também, está constando, no Projeto de Lei que tramita na Assembleia Legislativa. Em planos municipais têm definir as metas e estratégia para atendimento da demanda escolar, até porque a maior parte de nossos municípios não definiu na sua lei sequer seu próprio sistema. Para ilustrar a situação dos municípios registra:

Que último levantamento feito pela própria UNDIME aponta que no caso de Mato Grosso nós temos um número muito reduzido de municípios que escreveram em lei como o sistema funciona. Portanto, a maioria não tem sistema. Mesmo alguns que têm consenso não têm sistema. Isso significa que a etapa do Planejamento é muito importante e fundamental pra requisitar estes ordenamentos legais de cada um dos municípios.

Em seguida, registra o que foi verificado na Conferência Estadual de Educação de Mato Grosso a respeito da compreensão e do envolvimento dos educadores com os Planos da de Educação e aponta que foi uma rigorosa ignorância sobre esse item. E mesmo na Reunião Preparatória que eu tive a oportunidade de participar, com gestores e CEFAPROS a ignorância desses agentes sobre esse assunto, também, era muito grande e às vésperas da Conferência Estadual. Se nós estamos numa etapa preparatória e ano que vem será a etapa dos Planos, é imprescindível observarmos isso.

Financiamento e investimento público na educação

Segundo o professor, o texto do PNE amplia os recursos, que devem entrar na conta do investimento da educação.

Para além dos recursos destinados para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino que trata o art. 212 da Constituição Federal, a garantia da aplicação de 10% do Produto Interno Bruto-PIB e do investimento dos recursos federais de *royalties* do Fundo Social.

PIB e investimento na educação

O PIB que está apontado numa escala crescente a partir do 5º ano da sanção da Lei. O Plano aprovado e sancionado em neste ano, isso que se dará só em 2019.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, observado o disposto no § 5º do art. 5º desta Lei.

Avalia que atingir 7% do PIB, neste período, significa ampliar o esforço conjunto da sociedade e do Estado Brasileiro em mais a metade os recursos que temos para essa condição e uma rota que aponta no caso dos profissionais da Educação, que é o texto novo do PNE, não apenas para o Magistério, mas a duplicação do valor médio de sua remuneração de todos os profissionais da educação. No caso do Magistério, a equiparação com profissionais de igual titulação.

Aproveita o momento para situar o cumprimento da Meta 17 do PNE, *que trata da valorização de seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente*, em relação à condição de financiamento e da política de valorização salarial conquistada pelos profissionais da educação em Mato Grosso na greve de 2013. Pondera que, a despeito da conquista da Política Salarial da Dobra do Poder de Compra dos Salários escalonada em dez anos da duplicação do valor da tabela do piso, a que se considerar a distância para se comparar às condições

salariais com outras categorias de igual titulação.

Em relação à destinação dos recursos da educação para o investimento público, destaca que o PNE escrevendo ou não 10% do PIB, exclusivamente, para escola pública não resolve um assunto que é constitucional. Sobre o que está definido no Art. 213 da Constituição Federal em relação à aplicação dos recursos da educação.

Lembrando que, hoje, mais da metade das matrículas de creches no Brasil são de convênio. Não são matrículas de instituições municipais stricto sensu. Para mencionar só um desafio da educação infantil. Poderemos falar da educação especial, onde houve um debate muito grave durante a última fase do debate do PNE, particularmente mobilizado por instituições que se dedicam à educação especial de maneira segregada e que têm dificuldade, ainda, de compreender o que significa a educação inclusiva e o tratamento das diferenças como sendo diferenças a um valor, e desigualdade em combate permanente. Essa condição, portanto, que conta com um percentual do PIB, é muito importante para esse próximo período. Não é menor!

Royalties e do Fundo Social do Petróleo

Sobre a destinação decorrente da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, chama a atenção de que conquistamos recursos federais de *royalties* do Fundo Social, mas, ainda, não conquistamos os recursos estaduais e municipais dos *royalties* e do Fundo Social. Com a aprovação da Lei Federal nº 12.858/ 2013 a União está obrigada a distribuir; os municípios e o Estado não estão obrigados a aplicar. E isso tem que ser pauta da próxima etapa dos Planos Municipais da Educação, *sob pena* de votarmos metas contando com o Plano Nacional e recursos da União e

desconhecer que parte desses recursos estará na conta dos municípios e dos Estados.

De todo modo, avalia que pode ser acompanhada uma escala de crescimento de investimento a uma escala correspondente de valorização dos profissionais da educação, como também o apontamento da expansão da Escola de Tempo Integral. E, como percebido no decorrer da exposição, também para expansão do atendimento das creches para 2016, de pelo menos, da metade das crianças; para a extensão obrigatória do atendimento da pré-escola, de 04 e 05 anos, com a universalização do quadro de 05 anos de idade daqui a dois anos (Emenda 53/2006, do FUNDEB).

Pelos investimentos crescentes no PNE há toda uma demanda e um dos destaques é sobre o orçamento da União, para a União completar o valor do **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**. Afirma que *isso não pode deixar cegos os municípios de fiscalizarem a receita própria do município, precisa-se saber:*

Quanto os nossos municípios arrecadam ou deixam de arrecadar de IPTU, de ISSQN? Esse número é cego, embora eu compreenda que todos os olhares estão sobre o Orçamento da União. E isso é correto fazer, mas isso não pode nos permitir cegueira em relação ao significado das receitas municipais, tendo em vista que elas não estão todas, aliás, elas não pertencem ao FUNDEB. E quando eu ouço, como ouvi na semana passada inteira que há municípios gastando 80% do FUNDEB com valorização do Magistério, não estão fazendo rigorosamente nada além do que é o mínimo da sua obrigação, até porque a FUNDEB não tem as receitas municipais. Só tem as transferências federais e a transferência estadual. Portanto, se está sobrando, ainda, 20% do FUNDEB, tem muito mais além do FUNDEB que precisa ser olhado, para observarmos.

Conferências e Planos Estaduais e Municipais

Continuando, aponta que Plano Nacional da Educação define a realização de conferências como modo de acompanhar, no intervalo de dez anos, a execução do Plano e subsidiar a sua confecção e diz que isso vale em âmbito Federal.

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

No caso de Mato Grosso afirma que já é problema resolvido na Lei Complementar 049/98, que fala que as Conferências são trienais. Agora a maioria dos Municípios não tem na sua Lei-Conferência - Fórum. Questiona: *O que nós diremos nas leis municipais em relação às conferências e planos? As conferências serão somente para discutir o CONAE? Só um documento de referência nacional ou as conferências têm a ver com a realidade local, com o acompanhamento do desdobramento das metas de cada um dos municípios que estarão, nesse próximo período, definidos assim? Ora, este é um detalhamento que é remetido à Legislação Estadual e Municipal.*

Gestão e Processos Democráticos

Aponta que outra reflexão que teríamos que fazer consequente a essa é se uma Lei de Plano define a estrutura administrativa. Ajuíza o entendimento que a Lei do Plano Nacional define as estruturas nacionais. Não chega a definir estruturas locais. Portanto, no caso de Mato Grosso nós já temos em Lei Complementar Fórum e Conselho, mas no caso dos nossos municípios essas instâncias só funcionam - se funcionarem -

por causa da CONAE. Não funcionam em função de uma dinâmica própria local.

Nesse sentido, também, a orientação do Plano Nacional de Educação do corpo da lei aponta Gestão e Processos Democráticos, mas aponta, não obriga e não tem capacidade de fiscalizar. E questiona como se ganha a condição de obrigar? Se eu tiver replicado na Lei Municipal e na Lei Estadual tais instâncias de acompanhamento, de monitoramento e de confecção. O Plano aponta o que já está na Emenda 59 de maneira reiterativa.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aprovarão leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o *caput* deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Sistema Nacional de Educação em perspectiva

A respeito do Sistema nacional apresenta o que está definido no Art. 13 do Plano Nacional que “o poder público deverá instituir, em lei específica, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação”.

Contudo, para discutir a respeito do Sistema Nacional cabe resolver primeiro um debate que é antigo na estrutura organizativa do Estado brasileiro. o Brasil é o único País organizado na prática de República Federativa que instituiu municípios com autonomia. Essa é uma dificuldade concreta e específica do

sistema brasileiro. Existe dificuldade de compreensão, mesmo, conceitual por parte daqueles que orientam o debate e no Congresso Nacional o debate sobre Plano Nacional.

Por isso, embora o Poder Público seja invocado aqui para o Sistema Nacional, mesmo que tenhamos uma Lei de Sistema Nacional - e há quem diga que tem que ter lei, que é o meu caso, mas há quem diga que não precisa ter lei, que a LDB já é a lei do Sistema Nacional - eu tenho a convicção de que alguns enfrentamentos nós teremos que fazer na forma de Lei Complementar. Não poderá ser Lei Ordinária no sentido nobre da palavra ordinária, porque há outros significados. Nessa condição, o tratamento na forma de Lei Complementar, nós enfrentaremos quórum qualificado na Câmara e no Senado. Portanto, se para Lei Ordinária vimos toda dificuldade que foi, no caso de PNE, para tratarmos de Lei Complementar podemos nos preparar para mais envergadura, ainda, nas próximas lutas em campos de batalha que enfrentaremos adiante.

Continua sua argumentação na defesa da Lei de Sistema Nacional da Educação se constituir com status de Lei Complementar particularmente para enfrentar um dos limites que, hoje, assusta todos os eleitos e os que estão no exercício de mandato executivo, que é a sombra, em alguns casos escudo, esconderijo, da chamada Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº. 101/2000). E complementa:

Eu digo que em alguns casos é o esconderijo e em outros casos é a saudação, perseguição, em função de que com mais recursos, com a tarefa de duplicar o salário médio; com a tarefa de chegar à condição de instituir um Piso Salarial Nacional que dignifique o conjunto da categoria, incluindo o conjunto dos profissionais da Educação, que na LDB são três categorias... Não são somente duas: professor, pedagogo, porque pela Legislação Brasileira o pedagogo não precisa ser licenciado,

portanto, não é stricto sensu professor, e em diversas carreiras, inclusive, carreiras separadas, de Especialista da Educação e Técnicos.

Controle Social, Transparência e Acesso à Informação

Destaca que o Plano Nacional de Educação, particularmente na Meta 20, institui formas de acompanhamento de controle social Transparência e Acesso à Informação.

20.4) fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº. 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios.

Chama a atenção de que no âmbito do debate municipal é preciso avaliar o que significam os Conselhos de Acompanhamento e Controle da FUNDEB *que só existem porque estão na Lei Federal, porque, senão, se dependesse da vontade da maioria dos municípios, nem esses existiriam.* E que nesse momento e necessário de discutir também formas de acompanhamento e controle social de um Plano Municipal de Educação. Rever as condições operacionais, efetivas, de legitimidade e de exercício dos Conselhos de Acompanhamento do FUNDEB que não é uma tarefa para ser adiada no meu entendimento. Tem que estar incorporada nesse conjunto de debates apontado.

Os mecanismos e os instrumentos de transparência e de informações constituem-se uma ferramenta poderosa para a sociedade e por isso temida pela

gestão. Nesse sentido, aponta que a Estratégia 20.4 é muito afirmativa dessas instâncias, mas não será efetiva se não tiver instituído quais são as instâncias que farão esse acompanhamento e controle na forma da Lei. Tanto na Lei Municipal, como na Lei Estadual.

Custo Aluno Qualidade (CAQI)²: sua Composição e Valor

Sobre o tema afirma que esteve sempre no debate porque é também centro de disputa dos recursos da educação. Destaca que a Meta 20 do PNE aponta a necessidade de definição de entendimento de ordem conceitual, referencial e de valor:

20.8) definir, no âmbito do MEC, no prazo de dois anos da vigência deste PNE, o conceito de Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi, o qual será referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e terá seu financiamento calculado com base nos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, a ser implementado até o terceiro ano de vigência da Lei, devendo o valor correspondente ser progressivamente ajustado até a implementação plena do CAQ, no oitavo ano de vigência deste PNE;

Registra que o debate feito e no Conselho Nacional de Educação sobre o CAQI é rigorosamente insuficiente, porque ele não levou em conta outros recursos que

² A Campanha Nacional pelo Direito à Educação aponta o **Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI)** que tem como objetivo mensurar o financiamento necessário (calculado por estudante) para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. “O gasto por aluno é resultado da divisão do total de recursos investidos em educação pelos números de estudantes”. Baseado em parâmetros educacionais públicos, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), foi debatido e aprovado na Conferência Nacional da Educação Básica, em 2008, e também na Conferência Nacional de Educação, em 2010. Além disso, foi aprovado no parecer nº8/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aguardando sua homologação.

não são de domínio das transferências. Assevera, com isso, que não é o Parecer do CNE/CE nº 8/2010 do CNE, cujo relator foi o Conselheiro Mozart Neves Ramos (Ex-secretário de Educação de Pernambuco) que deve servir como parâmetro. O documento aponta um recorte onde o foco é olhar um pedaço do recurso e não o conjunto do recurso. Para dar um exemplo cita: *as transferências para merenda, transporte escolar e assistência estudantil não são computadas naquele cálculo que está dito no Conselho Nacional da Educação.*

Em seguida apresenta alguns questionamentos: *Porque não estão enxergados os outros recursos que estão no Art. 212 da Constituição? E nem a segregação do Art. 213? Aquilo que é público e é transferido à iniciativa privada?* Há muitas formas de se fazer isso! Uma das formas é a compra de bolsas, que é diferente dos convênios que em muitos lugares se opera, e um debate completamente novo de terceirização de serviços.

Chama a atenção de que, inclusive, algumas redes municipais estão sendo orientadas por Associações de Municípios que a expansão da educação infantil não seja feita por Administração Direta: participa do Pró-Infância para ter acesso aos recursos federais de construção e equipamento e terceiriza a administração para uma Organização Social, uma ONG, uma OSCIP, uma Associação Comunitária. O que isso tem como consequência? Não conta para efeito de gasto com pessoal, não tem piso salarial profissional, não tem carreira, não tem concurso público e o resultado pode ser que não tenha estabilidade do serviço e condição de oferta financeira. Outras situações vêm a partir daí. As experiências têm demonstrado assim.

Leis necessárias de acordo com o PNE

Aponta inicialmente, que foi a partir de sua intervenção que o debate

sobre o Art. 23 da Constituição sobre a organização do Sistema Educacional exige hoje sua regulamentação por meio de Norma Complementar. *Uma das Emendas Constitucionais de sua autoria ainda, no primeiro mandato de Deputado Federal, definiu que essa norma para a educação deve merecer uma condição de Lei Complementar própria.*

Lembro aqui, que o debate sobre a organização do Sistema Educacional foi tema da Conae de 2010, com “*Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*” e da Conae de 2014 e com “*O Plano Nacional de Educação na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*”. Em relação ao tema mencionado que o PNE:

20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de dois anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste;

Apresenta os desafios que estarão presentes nestes dois anos e aponta os encaminhamentos que, em sua opinião, precisam ser dados para garantir a efetivação das Metas/Estratégias do Plano Nacional da Educação:

- O reconhecimento de que existem, antes da Lei Complementar, Sistemas Estaduais, Sistemas Municipais e Sistema Federal e uma distinção de que o Sistema Nacional não se confunde com o Federal;
- Como nas etapas anteriores, se não nos antecermos desse conteúdo,

poderemos ser atropelados por uma leitura que, hoje, já está apresentada formalmente lá, o chamado PLP 15 que tramita na Câmara dos Deputados, do ano de 2011, do Deputado Bornier, do Rio Grande do Sul, *que é de Municipalização Direta*, ou o seu avesso, o Projeto do Senador Cristovam Buarque, *que diz que tem que ser federalização direta*;

- A meu ver, no caso do tratamento das desigualdades regionais, estruturais, da sociedade dos Estados Brasileiros, nem uma e nem outra corresponde ao que devemos ter como pacto efetivo das condições de acesso, de direito e de valorização;
- O resultado do nosso Grupo de Trabalho aqui, que estudou Relações Federativas, que preparou aquele documento prévio do Fórum Estadual de Educação, um profundo respeito ao que significa a diversidade e a diferença que são ricas para as Administrações Públicas;
- Juntamente com CNTE, apontamos uma proposição em esboço do que eu imagino deva ser o debate em torno da Lei Complementar que regula o Art. 23 e sugeri ao Presidente Roberto Leão que constituísse no âmbito da CNTE um Grupo de Trabalho deve ter a tarefa de enxergar o dinheiro dos *royalties* do Fundo Social. Nós devemos ter a noção de que durante este Plano esse volume de dinheiro será equivalente a um FUNDEB. Quer dizer, é o dobro do FUNDEB;

Lei de Responsabilidade Educacional

Outro destaque que, segundo o professor, merece a atenção aqui é a responsabilidade educacional. O PNE aponta a necessidade:

20.10) aprovar Lei de Responsabilidade Educacional, a ser amplamente discutida com os diversos setores da sociedade, com os gestores da educação e com a comunidade educacional.

Em relação ao tema, esclarece que há certa tendência de se *responsabilizar por desempenho* e um desempenho aferido

por um índice do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que diz pouco a esse tema que está escrito. O IDEB não pode significar o conjunto do debate que deve se contemplados e que envolve: valores, processos educacionais, condições de relação de trabalho, interação com a comunidade, participação de pais e famílias, de mães e famílias, sabendo, inclusive, a diversidade de formação familiar que nós temos na sociedade brasileira, hoje.

Para completar as informações, questiona: *O IDEB será a referência como está no Projeto relatado pelo Deputado, de Pernambuco, Raul? Ele é o Relator da Comissão Especial, sob responsabilidade da Educação. Vai entrar aquela estratégia do item 17, cotado na última semana de tramitação na Comissão Especial, de se premiar ou punir o desempenho do profissional a partir do IDEB e da sua turma? Valerá aquela tendência de que deverá fazer o Exame todos os anos? O Exame Nacional deverá ser feito em todos os anos, com a identificação pelo CPF do professor da turma ou da professora da turma. Se eu juntar essas coisas, para onde vai à responsabilidade educacional?*

Afirma que as situações já ditas na abertura da mesa, de que é sobre gestores e gestoras, essa responsabilidade pode estar saindo nas costas do profissional da educação. E vamos lembrar que tem um debate dos anos 90 não vencido, que é a Certificação de Competência Profissional substituindo o Diploma de Licenciatura. Esse debate está, como eu digo, submerso. Então, para esse diálogo institucional, em conjunto com a sociedade, no âmbito dos Planos é fundamental nós termos armadura para tratar desse assunto.

LDB - alterações e incumbências dos municípios

Informa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até abril do ano passado, teve cento e dezessete alterações. E que nesses últimos oito anos

foram sempre alterações ampliadoras de direito, mas, ao mesmo tempo, ampliando deveres públicos e, ao mesmo tempo, indicando uma nova articulação entre União, Estados e Municípios.

Avanços percebidos na LDB:

- Nesse conjunto de alteração da LDB está, por exemplo, a inclusão dos profissionais da Educação nas três categorias. É nesse conjunto que se trata da formação inicial e continuada como sendo responsabilidade, também, da União; é nesse conjunto que se instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, mas há quem diga que tenha que ser Residência Pedagógica e não Programa de Interação entre a instituição formadora.
- Bom, há um conjunto de alterações que menciona o dever público e as garantias. O que não está definido, ainda, é qual é o padrão do Estado Nacional. E aqui tem um ponto de disputa. Há quem ache que tenhamos que ter o conhecido currículo como grade e lista de conteúdos. Quem acompanha o debate educacional tem visto a pressão de fora para dentro. Inclusive, a partir do PISA, é nesse sentido de ter um currículo que seja estritamente o que está lá escondido sobre a baliza de expectativa de aprendizagem: uma lista de conteúdos, etapa por etapa, querendo já combinar esses conteúdos com a idade das crianças, dos jovens e adolescentes. Evidentemente, quem já for adulto fica fora disso. Não tem expectativa mais nenhuma expectativa, segundo essa ótica, que eu acho que é uma redução radical do direito à educação.
- Então, definir o que seja o Padrão de Qualidade e a base nacional comum é fazer o enfrentamento de quem

quer o receituário de conteúdos definindo currículo;

- Portanto, precisamos interagir com essas novas condições de organização familiar, conhecê-las, coisa que a Escola pouco faz, a não ser o Registro da Matrícula.

A LDB e os Sistemas Municipais:

No Art. 11 estão definidas as incumbências dos Municípios para organizar o próprio Sistema ou optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil, mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Para se referir ao assunto, lembra que educação não é dever só público. O dever do Estado, também, é das famílias e é da sociedade. Essas condições estarão sempre colocadas e entendidas como preceito constitucional da liberdade da iniciativa privada. Razão pela qual, regular a iniciativa privada é essencial e no caso dos municípios que optarem por ter sistema próprio: eles têm que regular a oferta privada na educação infantil, porque será nos municípios onde serão credenciadas e autorizadas as instituições de educação infantil.

Chama a atenção de que os sistemas municipais precisam ter definição em lei de forma fará o atendimento, visto que temos uma tipologia de instituições que está em mutação (Redação dada ao Art. 20 da LDB pela Lei nº 12.020/ 2009). A LDB prevê dois tipos de ofertas: pública e privada, mas nós já estamos vendo área expandida passando por mutação pelo financiamento público em instituições

privada já significativo. São muitos os que estão em instituições privadas, recebem subsídio governamental oriundo do Fundo Público.

Cenário da Conae/2014

Segundo o professor, a realização da Conferência Nacional – Conae/2014 - entre 17 e 23 de novembro, se dará em um novo cenário: já com a sanção do Plano Nacional de Educação e com o resultado eleitoral de quem assumirá Governo Federal e os Governos Estaduais. Portanto, ela terá, por um lado, o fervor e o calor de um Plano Nacional que foi suado, com todas as contradições que traz, mas, ao mesmo tempo, já com o resultado eleitoral que apontará nessa mesma direção das conquistas do Plano ou nunca, inclusive dos oportunistas que em 2001 votaram tudo contra as propostas defendidas pelo Movimento Social e, agora, até a favor dos 10% do PIB. Com certeza pensando o período de representação que se tem adiante.

Destaque ao papel dos Fundos de Participação Social

Menciona que o tema merece destaque, pelo menos, em se ter como ponto temático nos eventos do Sindicato. Questiona: De que maneira o Estado de Mato Grosso está nessa condição de distribuição de fundos? Nós somos um Estado que está exatamente na média nacional de todos os fundos. Se eu quero olhar uma referência de padrão da participação da União em relação às condições das políticas públicas, Mato Grosso, na maioria dos Fundos de Participação, está dentro da média nacional. Ele está no limite de perder ou de ganhar. E isso é importante!

Contudo, salienta que é bom lembrar que o efeito da Previdência e das contribuições sociais para o financiamento público, será cada vez maior. Nós cresceremos em número de aposentados e

de aposentadas nas redes públicas. Vamos lembrar que metade de nós se aposentará nesta década. Eu estou falando de nós, porque estou na lista para, daqui a quatro anos, ser um desses, pois, não estou na especial.

Considerações finais

Nas considerações finais destaca que é importante saber que o FUNDEB não dá conta de corrigir todas as desigualdades, mas é um aparato fundamental para se corrigir.

Alega que quando vê a discussão nos Estados *de que um município paga o piso e outro município diz que não pode, sendo o Fundo Estadual o mesmo volume de recursos, do ponto de vista do FUNDEB*, avalia que o problema pode não ser a falta de recursos. O problema pode ser de outra natureza. Pode ser de gestão; pode ser de transparência; pode ser de apadrinhamento e conveniência; pode ser de patrimonialismo ou coronelismo; pode ser de lei e de responsabilidade fiscal, que é um problema real, até porque em boa parte dos municípios, inclusive em Mato Grosso, o FUNDEB é a maior Receita do Orçamento Municipal, maior que todo o resto junto. Portanto, há um problema sério a ser enfrentado.

Conclui dizendo que o equilíbrio sobre tudo apontado é o desafio a ser buscado no 9º, do 10º, do 11º, do 13º, do 15º Encontro Estadual do Sintep/MT e que quer envelhecer para acompanhar.

I.II - A Gestão democrática nos sistemas e na escola.

Professor Dr. Odorico Ferreira Cardoso Neto

Para iniciar, o professor Odorico pede licença e mencionar uma situação que julga muito complicada por considerar como ataque às conquistas e às referências de carreira no Estado de Mato Grosso. Em seguida, faz o relato da situação de Barra de Garças, que culminou com a saída da Companheira Fátima Resende da pasta da Secretaria Municipal de Educação e da sua saída, como vereador, da liderança do Prefeito na Câmara Municipal:

A rede municipal de ensino está em greve e a luta é o Piso. Na mesa de negociação, para garantir o piso, o Prefeito Municipal propõe mexer com Lei de Carreira. Colocamos a seguinte situação: a carreira está pronta, está feita. Na carreira não tem conversa. Nós podemos negociar tudo que é questão de negociação do piso, apresentamos proposta alternativa para enfrentar a dificuldade, mas em nenhum momento isso foi possível. Em que pese às conversas terem sido olho no olho, mas resultaram automaticamente nesse problema que nós estamos vivendo. E você tem, hoje, uma greve em Barra do Garças, com as creches paradas, com todos os profissionais extremamente coesos no sentido de que nunca foi para a mesa de negociação a carreira, porque ela está consolidada.

Avalia que o relato é importante para conhecimento do fórum e oportuno para lembrar que a gestão na educação é democrática e que ela envolve alunos, professores, pais e funcionários. *Essa é a visão que nós temos de gestão do Estado de Mato Grosso.*

Justifica ainda que, de toda forma, algumas questões colocadas dizem respeito

à temática convocada, que é discutir gestão, gestão e plano, gestão e escola. .

Em seguida, aponta que fará todo um esforço histórico de relação da Gestão Democrática com os Planos, com a Educação Escolar e com a Escola.

Bases Legais

Inicia situando a compreensão do ponto de vista legal, de quais são as bases que constituem a nossa discussão de gestão e menciona o que a Constituição Federal define no seu Art. 1º: “A República Federativa do Brasil formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal e com os fundamentos”.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Destaca que no Ensino Público a gestão é democrática, constituindo-se como princípio constitucional previsto no art. 206, inciso VI. da Constituição Federal de 1988:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Na mesma direção aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) confirma esse princípio (inciso VIII do art. 3º), e repassa, aos sistemas de ensino, a definição das normas da gestão democrática:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Em Mato Grosso, a Lei de Gestão Democrática Nº 7040/98 regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino.

Lei de Gestão Democrática Nº 7040/98

Em relação à Lei 7.040/98, esclarece que ela se estabelece por meio de preceitos e que preceito (I) do Art. 1º coloca a *questão da corresponsabilidade entre o Poder Público e a sociedade na gestão da escola*, portanto, a responsabilidade é de todos nós. Em tela o artigo citado:

Art. 1º A Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, princípio inscrito no Artigo 206, VI, da Constituição Federal, e no Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394/96, será exercida na forma desta lei, obedecendo aos seguintes preceitos:

I - co-responsabilidade entre Poder Público e sociedade na gestão da escola;

II - autonomia pedagógica, administrativa e financeira da Escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor de escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares;

III - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

IV - eficiência no uso dos recursos financeiros.

Comenta que *“em Mato Grosso, dentro das nossas lutas sempre*

apareceram algumas dificuldades, alguns entraves, mas que colocaram a gestão democrática como eixo fundamental das discussões. Vamos lembrar que nós temos gestão desde 1987. Nós tivemos uma interrupção entre 91 e 94, com o Líder do Governo Jayme Campos, de memória muito boa para cada um, todos devem adorar aquela figura especial, exponencial do respeito à educação”.

A Gestão Democrática e os Planos de Educação

Gestão Democrática no Plano Estadual de Educação – PEE/MT

Buscando chamar atenção para o tema interroga: Como nós colocamos a perspectiva da gestão? O que é realidade?

Aponta que no PEE MT – Lei 8.806/2008 – a gestão democrática está garantida na Meta II. “Nós colocamos e dissemos como se deve proceder”

Meta II - “Garantia de instrumentos legais que assegurem eleição direta de gestores pela comunidade em todas as unidades escolares públicas de Mato Grosso para os cargos de Diretor, Coordenador e Assessor Pedagógico, a cada dois anos, com direito a uma reeleição”.

Em seguida comenta: Portanto, eu estou tentando dizer que nós consignamos em toda a estrutura legal da formatação da gestão do Estado de Mato Grosso as possibilidades de gestão. Lembra, contudo, que a maioria dos municípios, ainda, não tem gestão democrática; que a maioria dos municípios não tem Plano Municipal de Educação e que a maioria dos municípios não tem sistema, em que pese a nossa luta, em que pese todo trabalho realizado por aqui.

Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação – PNE

Informa que o Plano Nacional de 2001, a Lei 10.172, também, já estabelecia essa questão em suas Diretrizes: “Gestão democrática e participativa a ser concretizada pelas políticas públicas educacionais, especialmente quanto à organização e fortalecimento de colegiados em todos os níveis da gestão educacional”.

Comenta que foi buscar o Plano Nacional que está em vigor, até que nós tenhamos outro Plano, para poder colocar essa situação. Conquistar a gestão democrática em nível do Plano Nacional de Educação. É o Projeto de Lei nº 8.035, que institui: “São diretrizes do Plano Nacional de Educação: erradicação do analfabetismo...”... Vai lá e vamos chegar lá ao Inciso X: “difusão dos Princípios da Equidade, do respeito à diversidade e à Gestão Democrática da Educação, da Qualidade de Ensino.”. Então: Plano Nacional 2001/2011; Plano Nacional 2011/2020; Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso e todas as referências possíveis para que possamos entender como isso é de primordial importância para nós.

A Gestão Democrática e a Escola

Destaca que outro preceito democrático que está dentro da Lei Estadual nº 7.040/98 é o da Autonomia Pedagógica, Administrativa e Financeira da escola:

II - autonomia pedagógica, administrativa e financeira da Escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor de escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares;

Comenta que foi diretor de escola na época da implantação da lei e que teve a oportunidade e a experiência de pensar a

Lei, de ajudar a organizá-la, de ajudar a escrevê-la. A possibilidade de ser gestor é trabalhar com toda problemática que é ter uma gestão, de saber constituir a ideia de quem administra, de quem gesta e de quem tem que ter o cuidado nas finanças.

Pondera que, em muitos momentos, particularmente, fez valer mais a questão pedagógica do que a questão administrativa, tendo sofrido consequências com a escola. Por isso afirma que é preciso equilíbrio, muita capacidade, para fazer as coisas acontecerem. Então, o primeiro momento é o da gestão, com todos os elementos legais que são possíveis. Eu estou incisando o processo.

Pergunta: Como isso se dá ao longo da construção da gestão democrática na realidade de cada um e cada uma de nós?

Prosseguindo com exposição, se utiliza de um breve histórico para apresentar como se deu a construção de processos democráticos na educação em Mato Grosso:

- Destaca que ao longo dos anos, a educação em Mato Grosso promoveu conferências, debates, encontros, seminários, antes mesmo do debate, ser nacional. Quando nem se pensava CONAE I, CONAE II, 2010, 2014, nós já pensávamos nas nossas CONAEs. Já realizávamos os nossos encontros, as nossas conferências, os nossos congressos nos garantiram estar aqui, hoje, por exemplo, com um nível de debate que construímos ao longo dessa história, pelo menos nos últimos 30 anos, que é o período que nós estamos razoavelmente juntos e que entendemos como isso se deu;
- Do ponto de vista legal nós conseguimos fazer valer tudo o que construímos enquanto pensamento e como prática educacional. Foram produzidos pareceres, resoluções do Conselho Estadual de Educação, entre outros documentos oficiais que aprimoraram o ser, o fazer e a

legislação em torno da temática. O ano de 1998 foi extraordinário da nossa luta. A Lei Complementar 049./98, a LC 050/98, ainda a Lei 7.040/98 são exemplos desse esforço da nossa luta;

- Lembra que foi a partir de 1987 que a gestão democrática se apresenta em Mato Grosso em suas características: a adoção de eleição de diretores, a instalação de conselhos deliberativos nos quais têm assento, com voz e voto, representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, a preconização da autonomia financeira das escolas;
- Contudo, a gestão democrática sofre interrupção no governo Jaime Campos, entre 1991 e 1994.

Gestão Democrática e os Sistemas de Educação

Sistema Gestão no Sistema Único de Ensino de Educação Básica em Mato Grosso

Aponta como a *grande arrancada* a favor da relação Sistema Gestão em Mato Grosso se dá com a realização da Conferência Estadual de Educação, em 1996. É um marco da nossa luta, não tenham dúvida disso, em que se apresenta uma proposição do Sistema Único de Ensino. Essa proposição faz converter os esforços da militância do Sindicato e a plataforma, democratizando o Plano de Governo das forças políticas coligadas à Frente Cidadania e Desenvolvimento de 1994 a 1998.

Comenta, então, que não podemos esquecer o Governo Dante de Oliveira nesse processo, porque foi com ele que nós debatemos; foi com ele que nós discutimos; foi com ele que nós chegamos à Conferência de 1996, com todos os sofrimentos, com todas as dificuldades, com documentos paralelos para fazer discussão. Está o Sistema Único preconizado pelo SINTEP, a ideia de sistema preconizada pelo Governo e que

nos levou a um debate muito duro, mas muito legal, olho no olho, com todas as dificuldades que isso trouxe, mas que amadureceu muito a maioria de nós que está aqui.

Lembra que a mesa de negociação foi ampla, envolvendo a representação dos usuários da escola pública, para definir os termos de reordenamento do ensino. Foram mais de 10 mil participantes e 490 emendas, somando o trabalho de base em 90 dos 119 municípios mato-grossenses, como expressão de um processo desejado, para uma democracia pensada "de baixo para cima".

A ideia de sistema se estabelecia por meio de um conjunto de elementos materiais, chegando à ideia do *SISTEMA ÚNICO DE ENSINO* como "a possibilidade real de se reorganizar o sistema educacional público, eliminando as redes estadual e municipal, por meio de uma gestão única e cooperada entre estado, municípios e as comunidades escolares".

A Fundação Pública e o Sistema Único da Educação Básica em MT

Menciona que a proposição que suscitou mais alvoroço na Conferência de 1996 foi a da Fundação Pública que deveria gerir todos os recursos da educação em nível de estado e de municípios e propunha como inovação na gestão educacional do Estado de Mato Grosso:

- O novo desenho da política pública e de oferta pública rompe com a prática concorrencial entre estado e municípios: o estado, proprietário de uma rede e de um corpo funcional, e os municípios, que são proprietários de outra rede e de outro corpo funcional.
- O grau de autonomia conferido à fundação também escapa ao controle individual dos secretários municipais e do secretário estadual de Educação. O caráter supragovernamental supera o mandato de um governo, já que as eleições não coincidem.
- O patrimônio coletivo do maior serviço público ofertado seria superior ao de

cada um dos municípios. Mas as relações sindicais também se apresentam como problemáticas. E o protagonismo dos usuários da escola pública? Aqui se encontra o limite, que não é o da análise, mas é o da prática sindical, vinculada à representação política também tradicional e ao corporativismo.

Comenta que a ideia da fundação naquele momento era que, de maneira profundamente socializante com dinheiro da educação dos Entes Federados num Fundo Único, proporcionasse para todos, no município e no estado, as mesmas condições de carreira, de salário, de trabalho, de infraestrutura.

Lembra o professor que, entre o nosso sonho de fazer isso e os impasses que nós tivemos, temos que lembrar que o embate nós vencemos. Nós não vencemos as condições políticas e as condições jurídicas de dizer: vamos fazer. Quer dizer, em nenhum momento qualquer um dos governantes que estava no poder topou a parada e em nenhum momento conseguimos, de certa forma, fazer com que o Poder Judiciário entendesse como nós construímos aquela proposta e o que isso envolvia, tendo em vista o Princípio da Autonomia. E autonomia dos entes. E a busca sempre se dá do ponto de vista de como a Constituição Federal trata essa autonomia dos entes. É por isso que, até hoje, para nós é um imbróglho, mas até hoje continuamos falando sobre isso.

Pondera, contudo, que não sabe se nós teríamos a condição de propor da mesma forma, mas a continuamos amadurecendo o sonho e levantando a proposição de nos mantermos na ideia de que temos as condições reais de eliminar as redes, de ter as condições iguais para todos os trabalhadores da Educação do Estado de Mato Grosso.

Chama a atenção sobre o que aconteceu em Mato Grosso no final das décadas de 80 e 90 e que tem elo no processo democrático a produzir processos *democratizadores* que se constituem em um movimento de mão dupla em que são

vivenciados espaços de cidadania e de institucionalização normativa, que podem implicar em qualidade da educação. Lembra que os processos *democratizadores* se consolidaram ou se formataram nessas lutas dos nossos congressos, dos nossos encontros, do trabalho das nossas sub-sedes que é muito forte. Algumas delas com um trabalho que é cotidiano muito sério de dedicação das lideranças, hoje, em condições muito melhores que aquelas de vinte, trinta anos atrás. A nossa estrutura sindical é muito mais elaborada, muito mais significativa sobre todos os aspectos. Mas quando naquelas condições, muito de nós nos envolvemos na luta pelas conquistas que o Sindicato deu à sociedade a partir do nosso envolvimento com os trabalhadores da Educação.

Afirma que para investir na democracia e nos espaços *democratizadores* há que ser teimoso, pois a cultura da participação é insipiente e o clientelismo, o assistencialismo, a corrupção se estabelecem sem os antídotos sejam capazes de detê-los, tendo em vista que a cultura do favor ainda paira no ar.

Todavia, quando falamos de maneira geral, falamos de superação de muitas coisas, mas quando vamos aos nossos municípios pequeninhos, que a relação do gestor com os seus é muito próxima, é muito difícil que se estabeleçam rompimentos, tendo em vista que existe uma situação arraigada, cultural, dos favores, do patrimonialismo, que estão muito presentes. Por mais que nós tenhamos amadurecido, talvez, essas sejam as grandes dificuldades que tenhamos para tentar superar esses processos. E é muito difícil conseguirmos justamente uniformizar, de certa forma, as nossas lutas, porque existem as realidades locais que não podemos simplesmente dizer que não existem. Elas estão postas. Elas estão dadas. E são esses os enfrentamentos cotidianos que nós temos.

Sobre a Fundação, considera que na verdade, quando fizemos a proposição

houve um grande alvoroço em relação a isso, justamente pelas marcas que ela trazia de como foi proposta, qual era a lógica que ela tinha. Nesse sentido eu fiz essa explicação muito rapidamente, de maneira simplória: criando um Fundo onde pudesse gestar todos os recursos da Educação que advinham do Federal, do Estadual e do Municipal, de forma que pudéssemos produzir carreira, currículo, estrutura, infraestrutura, tudo num mesmo processo, fazendo com que o rico e o mais pobre tivessem as mesmas condições de trabalho, as mesmas condições de atuação.

A Fundação Pública e o Sistema Nacional de Educação Básica

O professor destaca que no documento referência da CONAE 2010, sobre a Gestão Democrática, se afirma: “*A fundação da gestão democrática está, portanto, na constituição de um espaço público de direito que deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material para a oferta da educação de qualidade, contribuir para a superação do sistema educacional seletivo excludente e, ao mesmo tempo, possibilitar a inter-relação do sistema com o modo de produção e distribuição de riquezas.*”.

Em seguida chama a atenção: “Observem que o princípio da Fundação, em 1996, já estava dado com a redação que se apresenta, agora, no documento referência 2010. Era isso que nós razoavelmente queríamos com a Fundação”.

CONAE 2010 sobre a gestão democrática

A respeito da fundamentação da gestão democrática presente, aponta a constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material para a oferta de educação de qualidade, contribuir para a superação do sistema educacional seletivo e excludente e, ao

mesmo tempo, possibilitar a inter-relação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riquezas, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público, com as teorias de conhecimento, as ciências, as artes e as culturas.

Comenta: Nós não queremos só fazer movimento. Nós queremos saber; nós queremos acontecer; nós queremos alimentar, se é possível parafrasear os que estão aqui nessa ótica da discussão.

Mecanismos da Gestão Democrática

- Conferências da Educação;
- Conselhos Municipal e Estadual da Educação;
- Conselho do FUNDEB ;
- Eleições para diretores;
- Assembleia Geral Escolar;
- Conselhos de Escola;
- Grêmio Estudantil;
- (Rotatividade do quadro de diretores da escola).

Os Instrumentos Democratizantes de Gestão Educacional:

- Plano Nacional da Educação
- Plano Estadual de Educação
- Planos Municipais de Educação (Articulados à Legislação Educacional e às necessidades locais)

Reforça que os instrumentos democratizantes então apresentados o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação, os Planos Municipais articulados a que se articular à Legislação Educacional e às necessidades locais. Que significa ter uma situação do todo respeitando evidentemente as nossas regionalidades já que o nosso Estado tem dimensão continental.

A prática da Gestão Democrática na Escola

Sobre a democratização da escola, afirma de acordo com o documento da Conae, que pressupõe o coletivo como espaço privilegiado para se estabelecer relações solidárias que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo. Em seguida destaca as mudanças que podem implicar no universo da escola:

- A escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas.
- A escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas.

Salienta que a transformação da escola, por meio de sua democratização, é uma meta que vem sendo buscada há algum tempo. Para realizá-la precisamos implementar ações capazes de fazer da escola pública uma escola para as classes populares.

Para aprofundar a reflexão faz algumas indagações e tece alguns comentários sobre o tema:

Como deve ser a prática da Gestão Democrática? Deve ser prática cotidiana que contém o princípio da reflexão, da compreensão e da transformação. Exige a formulação e execução de um projeto político-pedagógico libertador.

Parece lugar comum, muito lugar comum, todos já ouviram falar disso, mas na prática onde nós estamos? Quais passos nós conseguimos dar até agora no sentido de fazer evidenciar essa prática pedagógica? Quais são as nossas diferenças? Por que em alguns lugares

nós avançamos e em outros não? Quais são as consequências disso? Como que nós avaliamos todo esse processo? Por isso, o processo é de reflexão contínua. Como deve ser a prática?

A democratização da escola pressupõe o coletivo como espaço privilegiado. Muitas vezes, é muito difícil deixar o umbigo fora das nossas pretensões coletivas - muitos de nós não conseguimos nos desvencilhar da dimensão individual para fazer valer o coletivo acima de tudo. Todos nós somos humanos e sabemos o quanto isso é complicado - para se estabelecer relações solidárias que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo.

A meta diz que a escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular pela inserção nos movimentos populares. É por isso que o Sindicato, o SINTEP, consegue ser tão respeitado, porque a inserção não se dá somente dentro da educação. Dá-se fora dela. Muitos dos nossos líderes, das nossas lideranças, representam mais do que a cara da educação. Representam a esperança de que podemos nos libertar do julgo; que temos condições de discutir, a partir de elementos técnicos, teóricos e práticos, como enfrentar tais realidades dos municípios onde nós estamos, nos movimentos que nós participamos, nos colegiados que estamos presentes. Há muitos de nós participando da Administração Pública que se elegeram nos últimos anos. Muitos de nós nos tornamos Vereadores, Prefeitos, Secretários de várias áreas, como Professores. Quer dizer, quem se mantém na luta; como se manter; como se constitui essa luta; como se manter os princípios que o trouxeram do movimento social para dentro dos corpos administrativos dos nossos vários Municípios e do Estado de Mato Grosso.

A transformação da escola por meio de sua democratização é uma meta que

vem sendo buscada há algum tempo. Meta tem tempo de começar, talvez, não tenha tempo para terminar. Está sempre como meta, como corrida, como perspectiva. Para realizá-la precisamos implementar ações capazes de fazer da escola pública uma escola para as classes populares. Dá uma visão *gramsciana* no processo; uma visão que nos coloque próximos, que faça a escola ser para todos; não faça ser a escola um espaço de privilégios, mas um espaço de conquistas coletivas.

Lembra que há pouco fizemos a discussão sobre currículos. *E nós vamos propor Currículo*. É uma discussão que está colocada é sobre a questão do ciclo. Infelizmente, vamos ter que convencer a maioria da nossa categoria de que o ciclo vale a pena, porque, neste momento, a maioria absoluta não acredita no ciclo, não tem disposição para trabalhar com ciclos. Essa é uma luta, talvez, das mais pesadas da nossa parte e que nós precisamos estar sempre revendo.

Considerações finais

Terminando, aponta que precisa retomar algumas questões.

- Primeiro: a gestão é uma marca do trabalho que se realiza, não somente aqui, em Mato Grosso, e nós tomamos para nós como uma missão importante na transformação da escola e na transformação da sociedade.
- Segundo: tem a ver com todo o processo legal que nós construímos aqui que são marcas que se devam. Nós nos debruçamos muito duramente para estudar como isso poderia acontecer.

Comenta que se lembra da maneira especial, do papel que o Sindicato na realização da Conferência Estadual de Educação. Como, na época, companheiros do sindicato se debruçaram para fazer as reflexões que nos levaram à Conferência é que nos ajudou a entender muitas coisas

que estavam acontecendo naquele momento. Porque era um debate muito duro, tendo em vista que não estávamos lidando com qualquer um. Nós estávamos lidando com toda a estrutura de Governo que fazia a mesma discussão e que se apropriava de muitas coisas que foram produzidas dentro do Sindicato e levavam para a mesa, por meio de documentos, também, com muita propriedade, tentando convencer do contrário. E isso, como eu disse, gerou dois documentos. Esses dois documentos foram discutidos até a exaustão, escola por escola, na região, até que se chegasse à Conferência Estadual. Eu me lembro do livrinho que era feito de um papel ruim, papel jornal e tal e o do Governo do Estado era um papel meio camurçado, não sei o que, uma coisa linda, maravilhosa. Só de olhar você já falava assim: este aqui é melhor que esse.

Então, nós precisávamos beber daquelas fontes o tempo todo, nos debruçar em um monte de debates que dessem condições de gerarmos um novo protagonismo do ponto de vista legal na produção que foi feita.

O professor coloca o ano de 1998 como uma marca expressiva desse processo. Quando, naquele momento, por causa da nossa situação financeira, você abre mão das quarenta horas para uma jornada única de trinta horas; quando você busca manter 7.000 postos de trabalho; quando você abre mão de uma hora-atividade que já era a maior do Brasil, de 50% para 33,33%.

Prosseguindo interroga. O que aconteceu quando a ADIN foi votada no Supremo Tribunal Federal em relação à Lei do Piso? Vamos lembrar que o Supremo primeiro votou a Lei do Piso e deixou a hora-atividade separada e quando foi votar a hora-atividade disse: “Olha, nós não temos muito a ver com isso. Cada Estado resolve a sua parada.”. E nós já havíamos colocado os 33,33%!

Considera, então, que nada acontece por acaso! Nada acontece sem

muita reflexão, sem muita capacidade de articulação.

Chama a atenção de que é preciso continuar estudando muito; continuar refletindo muito. Quando se consegue, por exemplo, uma lei que garante dobrar o salário em dez anos por meio de uma proposta, isso deve ter governador que deve estar morrendo de medo dessa conversa. Está certo! Porque não é fácil. Porque tem que pensar que outros governantes virão e como que eles vão se colocar diante disso; como eles vão proceder. É um pouco a cabeça do gestor já pensando como isso se dará. Quais são as garantias que vamos manter o que se conquistou por meio da proposta.

Indica que isto vale para os municípios! Nos município, cita, em Barra do Garças e comenta: se nós tivéssemos condições de conseguir uma proposição, também, para os próximos dez anos para que o gestor, também, conseguisse pensar mais como estadista no processo. Mas como fazer isso, tendo em vista as muitas incertezas político-administrativas e financeiras?

Chama à reflexão de que essas são questões que sempre nos colocam diante de um dado novo, de uma postura nova, de como fazer esses enfrentamentos dentro do Sindicato e como gestores.

Assinala que aí a Gestão Democrática é o processo que nos ajuda a compreender tudo que estamos dizendo aqui. Se não fosse a nossa Escola de Gestão, talvez, não conseguíssemos nem sentar à mesa com ninguém com a capacidade de articular e de ler números, de fazer uma leitura ampla que não é só educacional. Ela precisa ser política. Ela precisa estar constituída da realidade. Ela não pode ser uma visão, apenas, holística da realidade. Ela tem que ser uma visão clara, objetiva, para fazer o enfrentamento no dia a dia.

É por isso que, talvez, muito de nós ao longo dos anos nos debruçamos a estudar, a refletir sobre isso, a escrever sobre isso, traduzir um pouco uma leitura

de mundo que nos ajude a nos manter como vanguarda, mas, mais do que isso, nos ajude a levar isso para o Brasil todo. Talvez, seja nossa maior contribuição enquanto educadores no Estado para a realidade que nós temos.

Para concluir apresenta a consideração de que *Gestão, Gestão e Plano, Gestão e Escola tem a ver com todo esse processo que estamos discutindo aqui.* Quer dizer, como que isso vai para o universo da escola? Vai por meio da nossa capacidade política de discutir isso com o pai, com a mãe, com o técnico, com o apoio administrativo que está lá na escola.

Finaliza dizendo que *não adianta, apenas, fazermos com que os nossos fóruns sejam objetos dessas discussões. Isso tem que ir para o lugar certo, lá para o universo das nossas instâncias, das nossas realidades.*

TEMA II. A Construção do Currículo Inclusivo nas Modalidades da Educação Básica e os Desafios da Formação dos (as) Trabalhadores (as) da Educação

TEMA II.I: Os Planos de educação como instrumento de fortalecimento do currículo inclusivo

*Contribuições do Sintep/MT
Téc. Especialista Jocilene Barboza dos Santos*

Na discussão sobre currículo, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso traz como atuais reflexões constantes de um dos seus cadernos formativos do fim da década de 90, que em um dos trechos sobre Reorganização Curricular e Autonomia Pedagógica, abordava o *stress* causado aos companheiros/as pelas exigências estatísticas associadas às mudanças impostas, o mesmo tempo em que se percebia ausência de debates em torno das alterações curriculares e a política educacional resultantes da nova LDB (lei 9.394/96), alterações resultantes da perspectiva da constituição dos **Sistemas Municipais de Ensino**, resultantes do debate sobre **Sistema Único de Ensino**.

É perceptível que tais reflexões embora sejam do século passado, ainda se encontram de certa forma, muito atuais, já que boa parte dos elementos, senão todos, acima mencionados e que se faziam presentes naquelas inquietações, ainda não estão consolidados. Corroboram para esta constatação os debates constates do Caderno Referência deste IX Encontro Estadual de Educação e do conteúdo das referências bibliográficas indicadas.

Contudo, estamos em um momento histórico em que o acúmulo das reflexões de outrora materializaram uma série de instrumentos legais que com os limites e contradições resultantes das correlações de força poderão impulsionar consideravelmente a luta para a consecução da finalidade da educação de acordo com as defesas históricas do movimento social dos/as trabalhadores/as da educação.

Passamos pela 1ª Conferência Nacional de Educação com ampla participação da sociedade, estando já a caminho da segunda, assim como tivemos a recente aprovação de um novo Plano Nacional de Educação intensamente disputado especialmente pela dinâmica de construção do mesmo, deixando de aqui mencionar importantes mudanças constitucionais em favor da educação. Que mudanças práticas a atual condição poderá trazer? Obviamente não temos a pretensão de responder de pronto à pergunta e nem seria possível, por depender de vários elementos nos mais diversos campos das relações sociais sobre os quais não temos total controle. Mas, uma coisa é possível afirmar: *os avanços na educação em muito dependeram e continuarão a depender dos espaços de discussão propiciados e da luta coletiva que a organização dos/as trabalhadores/as da educação é capaz de fazer.*

Neste sentido, acrescentaremos para as próximas reflexões e lutas, algumas contribuições desse atual cenário político educacionais advindas em boa parte de compilações de textos de pesquisadores/as que têm atuado junto ao movimento sindical, dentro do recorte dos planos de educação e o currículo inclusivo.

Iniciaremos fazendo o resgate de que nas mobilizações recentes da organização dos/as trabalhadores/as da educação com vistas à aprovação do Plano Nacional de Educação, foi presenciado no Congresso Nacional grande manifestação de integrantes da sociedade civil que representam pensamento conservador, contrários que o texto do referido Plano enumerasse quais as formas de discriminação que deveriam ser superadas com promoção da igualdade pela educação.

O texto final no seu art. 2º traz como uma das diretrizes do PNE:

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

O texto original do PL nº 8035/2010, então Projeto de Lei do PNE, defendido pelo movimento dos/as trabalhadores/as da educação era:

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

É importante iniciarmos com esse resgate para que possamos ter a dimensão da disputa e da responsabilidade que paira sobre cada profissional da educação e movimentos sociais na construção e desenvolvimento de uma proposta curricular no cotidiano das escolas públicas que dê conta de contribuir para a superação das desigualdades, visto que a exclusão de parte do texto no PNE, exatamente das palavras que dão nome e cara as principais formas de discriminação na sociedade, e como não seria diferente no entorno e interior das nossas escolas, não diminuiu a abrangência da função social da escola expressa em grande parte nos artigos 1º e 3º da LDB.

Mais interessante ainda nesse contexto, é refletir como nós profissionais da educação enxergamos e lidamos com estas questões.

Segundo Carvalho (2010):

As políticas públicas para a educação Básica no Brasil têm possibilitado o acesso de crianças e jovens à escola, no entanto, não têm possibilitado o acesso ao currículo e completa que se pressupõe que grande parte da problemática da

política curricular está associada às formas de representação da diversidade cultural e sua produção de subjetividades multidimensionais de classe, gênero, raça, geração e outras, interessando nessa perspectiva os diversos discursos de produção da diferença cultural no campo curricular.

Com a afirmação de que as políticas curriculares produzem discursos pedagógicos, afirmam conhecimentos e saberes, produzem sujeitos sociais e culturais e principalmente define quem são os diferentes, a autora lembra que grande parte das versões sobre a diferença cultural vem sendo reconstruída no âmbito dos movimentos sociais e da academia, a partir de grupos de resistência aos olhares eurocêntricos.

Ainda sobre a problematização da diferença cultural, traz de que em uma primeira questão diz respeito a como se constroem as visões sobre o outro. Quem diz o quê sobre o outro? O outro em relação a quem?

A autora resgata que a partir do meado dos anos 90 e início dos anos 2000 acontecem mudanças substantivas na legislação e que contribui para a emergência do discurso da diferença cultural no campo da política curricular da educação básica, tal como em outros domínios. Estão entre elas além da própria LDB, o Decreto nº 4.228 de 2002 que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas, Lei 10.558/2002 que cria Programa Diversidade na Universidade, as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas de novembro de 1999, Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais de 2004 e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 que contempla o debate da diversidade cultural e assim registra:

Art. 43-§3º a missão da unidade escolar, o papel socioeducativo,

artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica, assumidas de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2010).

Henriques (2001) *apud* Gomes (2010), alerta:

Que negros, quilombolas, indígenas, ciganos, mulheres, população LGBT, pessoas com deficiência são sujeitos cuja história é marcada pela desigualdade e discriminação nos padrões de trabalho, de poder, de conhecimento, de distribuição de terra, do espaço e da riqueza nacional. Sujeitos cujo direito à sua diferença foi pouco contemplado no primeiro PNE (Lei 10.172, de 2001), ficando localizados nas modalidades da educação.

Gomes (2010) completa:

Podemos dizer que, a partir do ano 2000, a visibilidade a estas questões se fez mais contundente nos debates sobre a construção, alcance e efetivação das políticas públicas brasileiras. Estamos em um momento histórico e político em que os movimentos sociais exigem a incorporação do reconhecimento e respeito às múltiplas expressões da diversidade na política educacional. A diversidade na educação é entendida como um direito e não mais como um tema transversal ou uma questão a ser discutida e

localizada nas modalidades de educação.

Na percepção dos movimentos sociais, em um campo mais ampliado da globalização contra hegemônica, o cenário dos últimos anos permite mais visibilidade das várias histórias de mundo, de diversas culturas que estiveram excluídas do projeto universalista da modernidade (FEATHERSTONE, 2001), de “outros” grupos culturais (etnia, gênero, sexo, geração e etc), em suas lutas pelo direito a existirem de forma singular e plural em suas diferenças.

Gomes (2010) identifica que houve avanços na Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB (2008) e Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) no que se refere a articulação entre trabalho, educação e diversidade.

Enumera dois aspectos importantes nesse contexto: o primeiro é a explicitação da **concepção de diversidade**. Acrescenta que espera que o novo PNE apresente essa concepção de forma clara e que seja um eixo balizador da busca pela qualidade social da educação e da construção da gestão democrática.

Segundo o Documento Final (BRASIL, 2010), “a diversidade é entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder” (p.130), ou seja, perpassa as questões curriculares nas escolas públicas conforme a compreensão da organização dos/as trabalhadores/as da educação.

O documento afirma ainda que:

*Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o **direito à diversidade** não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual*

as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, **na escola** e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. (BRASIL, 2010, p. 128).

O segundo aspecto diz respeito à consolidação do direito à diversidade como políticas afirmativas do Estado. Ao explicitar a concepção destas duas questões, o Documento Final (BRASIL, 2010) que deveria servir como base a construção do novo PNE discute que o direito ao acesso e à **permanência** em todos os níveis etapas e modalidades da educação básica assim como no ensino superior deverá ser garantido a todos os sujeitos da educação, reconhecendo e afirmando o seu direito à diferença.

A partir dos subsídios teóricos das duas Conferências Nacionais de Educação, Gomes (2010), indica pontos centrais que deveriam ser considerados no novo PNE, dentre os quais:

- *As múltiplas expressões da diversidade deverão ser entendidas como constituintes tanto da base nacional comum quanto da parte diversificada dos currículos*
- *O PNE deverá incorporar os avanços da última década e constantes das leis, diretrizes curriculares nacionais e programas específicos para a educação do campo, educação especial, educação escolar indígena, educação e relações etnicorraciais, educação escolar quilombola, educação sem homofobia, educação ambiental,*

educação prisional, educação e direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação recentemente aprovado pela Lei nº 13.005/2014 apresenta limites ao apontar para o reconhecimento de parte das diversidades no currículo escolar em especial nas Estratégias 7.24 a 7.27, já sabido, conforme dito anteriormente, do tratamento genérico dado às diversidades na diretriz III artigo 2º.

A Estratégia 7.1, conforme consta abaixo foi matéria de reflexão da CNTE na VIII Conferência Nacional Paulo Freire em 2012 no Recife-PE por fazer abordagem a **direitos e objetivos de aprendizagem**. Tal preocupação foi a mesma que motivou a CNTE e sindicatos afiliados para buscar a derrota no Congresso Nacional do Projeto do **currículo mínimo** que previa fixar conteúdos mínimos para cada ano/série do ensino fundamental e médio, desconsiderando a autonomia escolar e a orientação multidisciplinar das diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

7.1- Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as para cada ano do ensino fundamental e médio, repetida a diversidade regional, estadual e local.

Quanto a essa questão, a VIII Conferência Nacional apontou que tratava de tema polêmico, com inúmeros significados, razão pela qual a comunidade educacional deveria participar do debate no sentido de refutar as teses das competências, reivindicando a democratização e a emancipação do currículo escolar.

Na mesma vertente, o movimento dos/as trabalhadores/as da educação tem questionado a submissão dos currículos escolares às avaliações estandardizadas, o que anula o currículo crítico, e que busca expressar a diversidade da comunidade escolar em que se desenvolve.

Para a garantia de uma política educacional que busque a superação das desigualdades, mais que constar no texto do PNE, o que é muito importante, deve encontrar ressonância nos planos estadual e municipais de educação e constituir-se como pauta frequente dos diversos fóruns e espaços de discussão no âmbito da escola e fora dela.

Com avanços a comemorar, limites e desafios a serem superados, finalizamos com importante trecho do texto subsídio a VIII Conferência Nacional Paulo Freire:

A questão central a ser discutida é que não basta dar educação, é preciso saber qual educação o país necessita para promover a inclusão e o desenvolvimento com bem estar social. Concomitantemente, é preciso garantir as condições para que o currículo se desenvolva nas escolas, observando-se o princípio democrático de elaboração dos projetos educacionais do sistema e das escolas, a valorização dos profissionais e a gestão democrática.

Referências

ABICALIL, Carlos Augusto. **A reorganização curricular. A autonomia pedagógica.** In Caderno Formativo SINTEP. Currículo, ano I nº 01. Cuiabá: 1998.

ARROYO, Miguel. **Currículo e avaliação nos sistemas escolares.** In: Texto Subsídio ao debate VIII Conferência Nacional Paulo Freire: Currículo e Avaliação. Recife: 2012. Disponível em www.cnte.org.br

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Educação Básica e Políticas Curriculares.** In Retratos da Escola vol 4 número 7. Brasília: Esforce, 2010.

FEATHERSTONE, Mike. **Culturas globais e culturas locais.** Cultura e globalização. Oeiras: Celta, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Trabalho, Educação e Diversidade.** In Retratos da Escola vol 4 número 6. Brasília: Esforce, 2010.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conferência CONAE. **Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.** Brasília: MEC/CONAE, 2010 128, 130p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br>

TEMA II.II - Os Planos de educação como instrumento de fortalecimento do currículo inclusivo.

Professor Dr. Celso Luiz Prudente - UFMT³

O professor Celso Luiz Prudente inicia a sua participação dizendo que está vinculado ao Instituto de Educação da UFMT e leciona antropologia. Confessa que ao ser indicado pelo professor Passos, pensou em não participar do seminário preparatório para o IX Encontro Estadual de Educação, mas por tratar do Sintep/MT e pelo fórum de discussão levantar pontos aos quais ele está profundamente vinculado, ficou estimulado a participar.

O professor explica que a sua aproximação com esta reunião é entender que aqui se aborda a questão do currículo que ele entende como fundamental para o cientista social, para o cientista da educação, pois é no currículo que se consegue passar o programa que foi pensado na perspectiva de uma educação em favor da ética.

Pontua que quando se fala em ética tratam-na muito na perspectiva da moral e são coisas totalmente distintas. A ética está no campo ideal, portanto acomodar seria possivelmente em âmbito da Justiça. E a moral coaduna com o direito. Explicou que nem sempre o que é direito é justiça e nem sempre o que é justiça é direito e é no espaço do currículo que se pode abrir uma discussão não com o propósito de responder qualquer pergunta.

Fala que estava ali não para responder nada, pois tem medo de respostas e se estimula em formular perguntas. Assim gostaria que a reunião permitisse a todos/as levantar alguns pontos que fossem favoráveis à construção

de uma pergunta no âmbito da educação. Se assim fosse feito, acreditava que estariam todo/as bem próximos da possibilidade de contribuição nesse sentido.

Começa a abordar o tema a partir da história do Brasil, dizendo que lhe parecia que o Brasil tem uma questão difícil e essa dificuldade certamente, também, se traduz no campo da escolaridade.

Essa dificuldade na sua compreensão é que o Brasil é um País em que o Estado nasce antes da Nação e os/as que aqui vivem têm um comportamento político que não permite que um processo entre na sua fase de exaustão. Ele é sempre mudado, mas não transformado, antes que o processo entre na fase possivelmente de exaustão.

De maneira que, assim sendo, é provável que o nódulo da estrutura anterior venha a se acomodar na nova estrutura, tornando-a uma estrutura híbrida, portanto, a contradição de um período inicial do Brasil persiste até o dia de hoje, do ponto de vista político. Assim as pessoas vivem muito mais uma possibilidade mitológica do que uma possibilidade histórica.

A fase de descobrimento do Brasil - que Darci Ribeiro chamava de "achamento" - se deu num período em que Portugal estava numa tremenda crise. Era um país velho para uma Europa dos Estados Nacionais ainda bastante nova. Era um país pobre e sem povo. É interessante que um país pobre e um país sem povo faria uma empresa tão complexa como a empresa, a indústria "do descobrimento".

Afirma que no seu ponto de vista, ao seu quase cego ver, Portugal não descobriu nada, nem vieram para cá. Fala que poderia parecer um pouco caricato o que estava dizendo, mas que apontaria alguns elementos que dariam certo conforto para esta inferência.

Explica que no período do "achamento" Portugal enviou para o Brasil, não portugueses, mas judeus *sefaradim* que perseguidos por não ser

³ *Exposição baseada no objeto de pesquisa "A educação mato-grossense: identidade, contradições e desafios a serem enfrentados na proposição de um currículo escolar inclusivo nas etapas e modalidades da educação básica".*

reconhecidos judeus aprenderam a técnica da arte da navegação com os fenícios ao fugirem, antes de chegar em Portugal. O rei de Portugal vende então Títulos de Cristandade para este grupo de pessoas que demonstravam riqueza, seda ouro e na condição de cristãos além da riqueza que tinham e conhecimento da arte da navegação fundam a Companhia de Sacré iniciam o processo de navegação e vieram para o Brasil.

Os portugueses mesmo, conta o professor, vieram num número insignificante, num terceiro período, muito recentemente, e os que vieram eram os segregados, para garantir a propriedade, a titulação da terra, o que seria possível com a presença num ato absoluto de posse, diante do questionamento do Tratado de Tordesilhas pelo Rei da França.

Estes portugueses eram presos e por pena capital, que eram aqueles que estavam sendo perseguidos pelo Código Penal Manuelino, uns dos Códigos Penais mais violentos que a história conheceu. Viriam para o Brasil ou seriam decapitados.

Coloca como dado importante o fato de os portugueses terem vindo para o Brasil depois de cinco séculos de colonização sarracênica, holística em Portugal. As correntes arabizadas do Norte da África eram o resultado dessa colonização sarracênica, então o português que veio para cá, era escuro, assim como os *sefaradim* chamados de homens azeitonados pelo autor epistemológico Cruz Costa.

Ao resgatar autores que registram a presença nos primórdios do país dos *sefaradim*, cristãos novos de onde veio os Pereiras, os Prudente, os Carvalho, os Silva, Laranjeiras e por aí vai, e dos portugueses que tinham como fenótipo e cultura o traço holístico, conclui que provavelmente a colonização brasileira foi uma colonização escura, de pessoas escuras. E depois, ainda recentemente, teria o tráfico de pessoas que eram escravizadas da África.

Cita o Professor Sérgio Buarque no livro “Raízes do Brasil” onde se observa que Portugal não é Europa nem geograficamente e nem culturalmente e concorda com o autor ao afirmar que apesar de tratarem Portugal como Europa, ele não tem nada a ver com a Europa, já que Portugal é um País ibérico e mediterrâneo e a Europa é setentrional.

Acredita que mesmo com essa afirmação do autor, é possível que as pessoas leiam e não percebam uma observação tão séria.

Ressalta que o Brasil teve uma colonização portuguesa feita por pessoas escuras e enfatiza que o país é escuro, no entanto, a estrutura de Educação, é configurada em uma bandeira clara. Com isso, diz que é provável que o brasileiro seja esquizofrênico ou toma susto quando olha no espelho. Ele se pensa europeu e se vê ibero-afro-ameríndio. Então, quer dizer, é uma contradição patológica.

O professor esclarece que o que existe de uma possível vetorização caucasiana na educação é a vinda dos jesuítas para cá que também vieram como castigo ao ficarem tuberculosos. A tuberculose era consequência do envolvimento dos jesuítas no processo de contrarrevolução iluminista em Portugal, onde passavam a serem depositários da biblioteca clássica onde se configurava o pensamento iluminista que era o saber helênico, cujo acervo ficava em sótão muito frio.

Então, o conhecimento vindo para o Brasil dentro de uma perspectiva caucasiana é um saber contrarrevolucionário dado por pessoas que estavam, de certa maneira, com dificuldade em razão da patologia que carregavam.

Ao voltar a falar dos escravos na composição da população brasileira, disse que a África mandou para cá vencidos/as de guerra que passaram a ser escravizados/as e resgatou a seguinte história: Os estados autossuficientes da África *Subsariana* entravam em guerra e o

exército do derrotado passava a ser escravo diante do Mani, que era conhecido como o Rei dos Reis, ao qual até os chefes de Estado eram submetidos.

Lembra que o vencedor ao incorporar esses guerreiros no seu Estado como homem livre desequilibrava o Estado que, até então, era autossuficiente. Aí faltavam mulheres, faltava alimentação, faltava trabalho e o Chefe de Estado ia ao Mani do Congo para reclamar da situação, dizendo que aquilo era uma loucura, que antes estava bem e agora na pior... o Mani que tinha uma relação diplomática com o rei de Portugal via como possibilidade de sair dessa crise que colocava em risco o seu Império, o envio destes homens excedentes para Portugal. O acordo era que esses homens enviados a Portugal, seriam reintegrados como cidadãos. O Rei de Portugal na colonização manda então esses homens para o Brasil e naturalmente por questões diplomáticas respondia as cartas do Mani do Congo dizendo que os homens recebidos da África estavam bem, reintegrados e já exerciam o Poder de Polícia.

Assim, conclui dizendo que esse homem africano que veio para o Brasil era elite biológica. Aliás, se não fosse elite biológica, não iria suportar. O Brasil foi o último país do mundo a abolir o Estatuto da Escravidão e o fez desenvolvendo uma escravidão singular.

Esclarece que por outro lado, se tem que entender que a escravidão não é o que foi pintada para nós. A escravidão é uma instituição que todas as civilizações e culturas conheceram na sua expressão clássica. E como era a escravidão clássica? Na escravidão clássica o escravo era um vencido de guerra ou aquele que, às vezes, era trocado por tributo que um grupo ou um país tinha que pagar para outro. Portanto, o guerreiro é militar. Se ele é militar, nesse período ele seria uma possível elite biológica.

Resgata um dado concreto que no período colonial para as lacunas de Direito usava-se o Direito Romano. O Direito

Romano, dizia no Artigo 14, que o senhor que abusasse de uma escrava, essa escrava se tivesse filho, o filho nasceria livre e ela era posta em liberdade imediatamente. E o Brasil tinha como lacuna de Direito o Direito Romano, mas fez vistas grossas para isso de forma que se teve uma escravidão aqui em que o pai escravizava o próprio filho e a mãe quando tinha um filho com o senhor de escravos continuava escrava e o filho já nascia escravo.

Explica então com isso, que se teve aqui, no Brasil, a degeneração da instituição escravidão. Afirma que essa instituição não era degenerada, ficando degenerada na sua última fase legal que é aqui, no Brasil.

Para justificar uma escravidão degenerada o que fazem? Vão jogar numa política de imagem uma imagem negativa desse/a africano/a que aqui era escravizado/a. Ainda que escravizado/a aqui, esse africano era o único segmento que dominava a escrita no período colonial, não só no período colonial, como, também, no Império.

Os/as africanos/as detinham o conhecimento escrito e para justificar essa escravidão tentam colocar o escravo como um ser bruto, ignorante. E não poderia ser.

Portanto, conclui dizendo que trouxe para o debate **que temos uma estrutura de educação euro-heteromacho-autoritário para um povo que é ibero-afro-ameríndio.**

Pontua que é preciso que se faça uma revisão curricular, pois as crianças sofrem na escola. Diz “nem a filha da Xuxa parece com ela, nem a Sasha parece com a Xuxa”. “Ninguém parece com a Xuxa. As crianças sofrem”.

Relembra ainda uma história particular que foi a um casamento em que ficou horrorizado. Todo mundo esperando a noiva chegar e a noiva não chegava, a noiva não chegava. Pergunta: Sabem o que aconteceu? Nenhum vestido que ela vestia servia nela. O noivo desesperado era meu primo e eu lá sofrendo com ele. Não arranjaram vestido para a noiva. Ela foi

comprar numa loja européia com o corpo ibero-afro-ameríndio.

Alerta: É um sofrimento que o Brasil tem que parar! Tem que se repensar!

É necessário repensar o Brasil e repensar o Brasil implica numa **revisão étnico-racial**. “Temos que nos assumir, nos ver como somos”, “sair dessa patologia neurológica, dessa esquizofrenia de nos pensar loiros e sermos lindamente escuros”.

Finaliza dizendo que, aliás, esse tipo é o tipo que levou o pensamento ocidental à exaustão. A crise ambiental é uma crise de comportamento que nem a Europa se aceita como ela é. E ela começa a olhar para novas possibilidades, onde estamos localizados. E aqui, ainda “estamos nessa novena que o santo nunca baixa”.

II.III - Educação infantil: oferta e demanda no sistema educacional

Prof^a Dra. Maria Luiza Rodrigues Flores - UFRGS

As questões relacionadas à Educação Infantil, trabalhadas pela Professora Maria Luiza Rodrigues Flores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, partiram da afirmação de que esta etapa educacional está um pouco marginal, incompreendida e periférica na Educação Básica.

Ao mencionar o espaço institucional de onde estava falando, destaca o processo de aproximação das universidades com os municípios, com as redes e seus problemas, propiciado pelos projetos coordenados por instituições de ensino superior. Citou o caso da UFRGS que é uma das que coordena o Projeto de Elaboração de Subsídios para as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e que assessora junto com outra universidade, 300 dos 497 municípios gaúchos que aderiram ao Pró-Infância.

Esclarece que a sua apresentação terá como referência o cenário nacional de tentativa de consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica e as dificuldades enfrentadas nos municípios para fazer, de fato, esse direito acontecer no dia a dia das instituições educacionais.

Sobre o ordenamento legal da educação infantil disse que sempre gosta de iniciar sua exposição fazendo um resgate a respeito, porém não iria trabalhar nenhum especificamente porque vários já haviam sido abordados no debate sobre os **Planos de educação como Articuladores do Sistema de Ensino**. Frisa que os instrumentos abaixo elencados, tiveram origem na luta dos movimentos sociais e vão consolidando, referendando, regulamentando essa oferta no campo da educação.

A Constituição Federal reconhece este direito da criança e da família, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 institui a educação infantil como primeira etapa da educação básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Emenda Constitucional nº 53, do FUNDEB, incorporou no financiamento público a educação infantil e a sua primeira subetapa, que é a creche. Prossegue mencionando a Emenda nº 59, lembrando que já foi mencionada no debate sobre os planos de educação, que amplia em cinco anos a escolaridade brasileira, fazendo a matrícula obrigatória a partir dos 4 anos e estendendo até os 17 anos.

E, por fim, cita a Lei nº 12.796, mais uma a mudar a nossa LDB **em três** artigos da Educação Infantil: 29, 30 e 31, sendo que nos 29 e 30 essa Lei modifica a nomenclatura, passa a definir a faixa etária de 0 até 5 anos em função do ingresso aos 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental, mas o art. 31 foi bastante modificado, ou seja, ele incorpora incisos e faz uma normatização sobre a oferta obrigatória da pré-escola.

Faz referência, no campo do **atendimento da demanda**, ao Plano Nacional de Educação que expirou sem que fossem cumpridos a meta e os objetivos para a educação infantil.

Sobre o atual Plano Nacional de Educação, ainda como PL 8.035, no período em que ocorreu o seminário que deu origem a este material, lembra que coloca a educação infantil na Meta 01 com o mesmo percentual de atendimento que era esperado para o antigo plano: 50% para a etapa creche, porque nós não atingimos, ficamos em torno de 20%. Para a subetapa pré-escola, coloca 100% porque obviamente tem que acompanhar o que foi determinado na Emenda nº 59: 100% de matrícula até 2016.

Meta 1: universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos

de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Ainda destacando os **aspectos normativos** a professora apresenta um segundo conjunto de documentos de abrangência nacional, elaborados pelo Ministério da Educação, que foram determinando parâmetros e orientações para essa oferta educacional, dentre eles, o documento editado em 1998, “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”.

O documento foi reeditado em 2009 e aborda o necessário para respeitar o direito da criança bem pequena a um atendimento educacional. É conhecido por estabelecer indicadores de qualidade, pois define quatro dimensões para **avaliação da oferta e da qualidade da educação infantil**, mesmo que a qualidade seja esse conceito cultural que conversamos, na mesa, que debateu os Planos de Educação, mas temos aqui alguns indicadores para pensarmos algo que seria mínimo, indispensável a qualquer instituição de educação infantil.

Com conteúdo semelhante, apresenta um conjunto de cinco livros que o MEC distribuiu ano passado e que é bem dirigido a professores que lecionam de 0 a 3 anos, sobre o que seria esse espaço pedagógico para as crianças pequenas, a organização física, jogos, brinquedos e brincadeiras, que teve uma consultoria da Professora Tizuko, que, também, é uma referência nessa área do brincar e da educação infantil.

A professora Maria Luiza Flores explica que apresentou todos estes materiais para que pudesse ressaltar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas em 2009 – chamadas carinhosamente pelos profissionais da área, de DCNEIs. Elas orientam o trabalho com crianças bem

pequenas nas instituições de educação infantil.

A partir desta exposição inicial fala que começaria a serem apresentados alguns aspectos que estariam consensuados entre quem vem estudando, quem vem discutindo, quem está atuando nas escolas, os Conselheiros de Educação. São questões cujo debate vem se aprofundando em diversos encontros e seminários.

Os avanços na legislação e a existência de documentos orientadores sobre o fazer pedagógico na educação infantil, voltaram a ser destacado pela professora Maria Luiza Flores, como consequência de muita luta, como foi dito na discussão anterior, de vários movimentos, sujeitos, consultas, inclusive, às próprias crianças sobre do que elas gostam na escola: o que elas gostam de comer; do que elas gostam de brincar. “Nós temos recentemente feito pesquisas, inclusive, com as crianças, querendo ouvi-las”, informa a professora.

Retomando a conquista da LDB, enfatiza como esta etapa da educação básica está organizada: de 0 a 3 – creche; 4 e 5 – pré-escola, dizendo que trabalharia com esta nomenclatura. Neste sentido, fez a observação de que viu que em Mato Grosso chamam creche de estabelecimento, pois olhando os documentos da pasta que lhe foi entregue, ouviu que alguns falam: “aumentar o número de vagas para a faixa etária de 4 a 5 em creches.” Pela LDB, corrige, a palavra creche dizendo que se refere exclusivamente à faixa etária de 0 a 3 que é subetapa da educação infantil.

Então, esse reconhecimento social dessa etapa, em especial subetapa, é algo muito, muito, muito incipiente. É possível dizer que está engatinhando: reconhecer socialmente como atendimento educacional a faixa etária de 0 a 3 é algo que está engatinhando como a gente brinca com a questão da criança pequena.

A faixa etária de 4 a 5 anos chamada pré-escola, passou a ser de matrícula obrigatória, nessa perspectiva

brasileira de a educação ser uma moeda de duas faces, ou seja, é direito e dever. Então, a família tem o dever de matricular.

Em breve resgate histórico, ficou esclarecido que nós temos várias instituições que eram chamadas creches – e algumas, ainda, são – voltadas a filhos de trabalhadoras, instituições originais algumas da assistência social, da benemerência, da filantropia, voltada aos pobres e desvalida; atendimento da infância abandonada. Depois disso, mais recentemente, voltada à família trabalhadora, à mulher trabalhadora: as creches das empresas.

Então, nós temos uma origem histórica de um atendimento *crecheiro* para pobres, para a família trabalhadora que não tem como ficar com a criança em casa; que não tem um apoio; que não tem como pagar alguém para ficar em casa ou um familiar que possa fazer esse papel. Ela precisa de uma creche. Então, o Estado entra pela assistência social e, às vezes, a saúde é oferecida junto à creche.

Por esse motivo, profissionais da área não queriam que esse termo vigorasse na nova LDB justamente por continuar mantendo esse ranço em alguns contextos. Quando se fala creche parece que é um estabelecimento.

Para o atendimento da educação infantil, hoje, a lei determina uma **instituição própria que seria uma escola de educação infantil ou um centro de educação infantil**. Não importa a denominação. Será um estabelecimento ligado ao sistema de educação. O município que não tem sistema vai entrar no sistema estadual e aquele município que tem sistema próprio vai trabalhar com todas as escolas, inclusive as privadas, ligadas ao seu sistema municipal. Então, é um estabelecimento de educação.

Discutidas as questões legais básicas, passou a ser debatido de que não estariam acontecendo na escola de forma tão consolidada quanto temos as legislações e os documentos orientatórios do Ministério da Educação, que expressam

de que primeiro há uma concepção de criança e de infância. Outros elementos necessários para que concretize o processo educacional foram abordados e serão mencionados a seguir sob o olhar de que criança é essa; como nós entendemos hoje essa criança da educação infantil, buscando dialogar com o debate anterior feito pelo professor Celso Luiz Prudente, sobre as contradições e os desafios de um currículo inclusivo.

Em relação às questões curriculares acredita que tivemos a construção de várias áreas da antropologia, da sociologia da infância, da psicologia, da história e, hoje, não se fala mais daquela criança universal, daquela abstração de criança, daquele sujeito epistemológico, se procura falar de uma criança real, dessa criança brasileira, dessa diversidade, dessa pluralidade, dessa riqueza que são as nossas crianças nas instituições de educação infantil. Essa riqueza lembra a professora, aparece, às vezes, numa mesma escola que atende um determinado bairro. Se for considerado o território do município, do Estado ou todo o País a diversidade é maior, por isso tem se procurado quebrar um pouco as propostas pedagógicas que falam de uma criança universal, descontextualizada.

Espera-se que a instituição educacional tenha um currículo próprio voltado a criança nessa faixa etária, que não é aquele currículo, citado em debate anterior, das expectativas de aprendizagem, mas um currículo baseado nas práticas cotidianas que constituímos nesses espaços com as crianças, oportunizando a elas o acesso, a vivência da cultura, do patrimônio, da sua própria realidade, da realidade mais distante, enfim, a escola faz esse papel de mostrar o mundo às crianças. É um currículo, também, que vai falar daquela criança presente, daquela criança viva. Então, é transformar aquilo que se sabe de conhecimento, de teoria, em algo que possa construir com as crianças, com cada uma e com todas elas.

Essa é uma perspectiva muito forte da atual **Diretriz Curricular**, complementa a professora Maria Luiza Flores.

Ainda relacionado ao currículo, a parceria com as famílias é mencionada como algo indispensável, especialmente devido à faixa etária das crianças na educação infantil. A relação diária dos profissionais com a família que leva e busca seu filho cumpre papel importante para o respeito à família, as suas características, as suas opções nas várias áreas da vida. Isso é fundamental no contexto da escola infantil, segundo a professora que lamenta o fato de se perder essa relação muito próxima no ensino fundamental e médio.

É desta aproximação com a família, da relação de respeito e fazendo o papel de educação dessa criança que vai surgir ali a expressão educar e cuidar, binômio indissociável, segundo as Diretrizes Curriculares.

Tanto não se dissocia que há a proposição de uma escrita conjunta. Vem da tradução do termo inglês *educare*, que é educação com cuidado, explica, e emenda questionamentos como: o que é esse educar e cuidar? O que é esse binômio sociável? Que trabalho é esse que nós fazemos com as crianças? Afinal, qual é o pedagógico? Um bebê, uma criança pequena, o que a escola infantil tem para oferecer a essa criança tão pequena? Qual é o papel do professor e qual é a formação do/a professor/a para atuar com essa criança pequena?

A existência de Diretrizes Curriculares não significa que o currículo para o bebê que está na educação infantil esteja pronto, ao contrário, está ainda em construção. O currículo da/o professora/or que vai trabalhar com aquela criança ou que já está trabalhando com aquela criança, também, não está pronto. São questões novas para a pedagogia que em partes é bom, porque já se começa a pensar isso num outro contexto, para uma criança real, concreta, reconhecendo a sua diversidade e

da família e não **um currículo no contexto ibero-afro-ameríndio**.

Só há espaço para um currículo plural se observados os princípios da **gestão democrática** que ainda é nova na educação infantil. Muitas vezes não vigora na escola de educação infantil sob argumentos de que é uma escola diferente, pequena, porque são só três ou quatro professores/as; porque os demais funcionários não podem concorrer à eleição da escola, entre outros.

Outra questão é como essa gestão democrática se estabelece mais especialmente no caso dos convênios. Como na Constituição a gestão democrática está definida para a escola pública não se sabe que forma de gestão vai acontecer ou está acontecendo nas instituições que não são públicas e que estão ofertando ou vão ofertar a educação infantil, o que é identificado como um “ruído” pela palestrante.

Segundo a professora apesar de ser um dos elementos consensuados na área, pelo menos no grupo que vem estudando, pesquisando a educação infantil, a proposta pedagógica ainda mais construída coletivamente, não está, de maneira nenhuma, consolidada.

Apesar da exigência do Projeto-Político-Pedagógico e do Regimento Escolar para autorização e credenciamento das instituições, várias funcionam, atendem as crianças, mas não estão autorizadas; várias não têm PPP e algumas têm o Projeto desatualizado diante das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais que são de 2009.

Então, é aí que um *frisson* grande nesse campo, por tratar de educação, da primeira etapa em um sistema, estando desse jeito. Pergunta: Como uma instituição pode não ter um projeto pedagógico ou funcionar sem estar autorizada a funcionar; devendo estar vinculada a um sistema e não estando?

Sobre a formação, tem se reconhecido no perfil profissional definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Pedagogia, o perfil da formação para a educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental, para a EJA e para a área de Gestão, não dizendo que é o/a Pedagogo/a um/a profissional habilitado/a para atuar na educação infantil.

A especificidade desta fase da vida quanto as potencialidades para o desenvolvimento, deve ser considerada nos aspectos formativos do profissional que atuará na educação infantil. A palestrante destaca que há quem diga que quanto menor a criança mais formação terá que ter esse profissional uma vez que vários campos do conhecimento, como a psicologia, neurociência, afirmam que quanto menor a criança, mais potencial, mais janelas de aprendizagem, mais plasticidade cerebral. Isso vai se perdendo assim como os adultos, quando não se estimulam certos neurônios, diminuindo as habilidades potenciais que poderiam ser desenvolvidas.

A professora Maria Luiza Flores defende que é necessário inverter a lógica, colocando os/as doutores/as nos berçários. Assim, os/as profissionais terão que sair das universidades e ir para o trabalho na educação infantil, pois há que se investir na qualidade da educação onde se terá um resultado maior, diz.

Aponta que há essa oscilação nesse campo, dizendo que talvez, naquele mesmo espaço em que se dava esta apresentação, poderia haver pessoas que concordassem que são necessários doutores em educação infantil e alguém que pudesse dizer: não, para cuidar da criança enquanto está dormindo, ou trocar fralda ou só para dar mamadeira, não precisa ser professor/a.

Prossegue dizendo, que sabe que na plenária que a ouve, também, pode ter quem pense que só o/a professor/a é suficiente, e outros/as entenderem que pode ser outro/a profissional, alguém com ensino fundamental e um curso de atendente de creche, e outros/as ainda podem dizer: não, se é do social cuidar e educar; se em todos os momentos eu estou cuidando e educando uma criança assim,

pequena, então, tem que ser sempre professor/a.

Com impacto na formação, se reconhece que há um nó muito grande ainda para desmanchar e para **superar que é a indefinição sobre o/s cargo/s desses/as profissionais da educação**, pois não há ainda um consenso na área, apesar de que a LDB dispõe que o/a profissional é professor/a, formado em Curso Superior de Licenciatura Plena, aceitando-se a modalidade Normal. Segundo a professora Maria Luiza Flores, esse é o ideal, o objetivo dos/as estudiosos/as da área: que todos sejam professores/as já que não existe só um momento de cuidado, nesse atendimento a criança pequena.

Neste sentido, foi resgatado pela palestrante, que até então, não se tinha professor/a dessas turmas, porque essa criança não era sujeito da educação, ela se tornou sujeito da educação há pouco tempo.

Lembra que existiam apenas os/as profissionais: auxiliares, atendentes, monitores, pajens, berçaristas, aqueles nomes que estão atuando por aí. Quando as instituições foram incorporadas aos sistemas de ensino, em alguns municípios, permaneceram outros trabalhadores, que, hoje, são chamados de monitores e em alguns casos como em Porto Alegre, foi incorporado um/a professor/a. Assim tem um/a professor/a que coordena essa equipe, o que em alguns lugares foi entendido como horas do trabalho pedagógico quando da presença deste/a e o restante é recreação, não é educação. É o momento da saúde, da assistência, é do cuidado, trocar fralda, alimentação, entre outros.

Resgata a palestrante, que esta é uma situação trazida historicamente, construída em alguns municípios, com carreiras funcionando, com pessoas concursadas, etc.

Tal indefinição foi classificada pela professora como ruído do campo da educação infantil, o que evidencia que não está consolidado ainda.

Disse que as instituições formadoras sejam as universidades ou os cursos normais têm que se debruçar sobre a formação e aprofundar. Os/as gestores municipais têm que oferecer a formação continuada. É a função deles. Têm que oferecer estudos, formação, seminários, para os/as professores/as ou outros profissionais que estão atuando nesse grupo etário.

Fator relevante para a garantia da educação infantil é o **financiamento**. A relação número de crianças – professor nesta etapa da educação tem grande repercussão no financiamento da mesma, além de repercutir também na definição de quem são esses profissionais, como no caso acima da formação.

Lembra que é comum o/a prefeito/a reagir: não, eu não posso colocar cinco professores em uma sala, em uma escola que atende dez horas, doze horas. Pensar a formação dos/as professores/as para essas crianças e pensar um currículo para bebês, discutir essa relação adulto/criança ou professor/criança nessa faixa etária, também, é uma questão que toca no financiamento.

Segundo a palestrante o investimento é necessário, porque nessa faixa etária precisa de mais profissionais. Não basta um/a professor/a para vinte e cinco crianças como em outras etapas. São de seis a oito crianças no máximo por um adulto conforme a Resolução Municipal vai estabelecer, variando no cenário nacional.

Destaca como momento bastante importante de reconhecimento da educação infantil a possibilidade trazida pelo FUNDEB de os municípios conseguirem receber recursos a partir da matrícula já informada, assim como já acontecia no ensino fundamental, entretanto esse investimento, esse CAQ (Custo Aluno Qualidade) para essa criança que se admite colocar, no máximo, cinco para um/a professor/a, é grande em relação ao que se aplica atualmente. Então, é uma inversão da lógica de investimento.

Qualifica essa como uma discussão muito complexa no campo da educação infantil. Para isso precisaria, no mínimo, revisar o fator de ponderação do FUNDEB, que, hoje, remunera muito pouco por essa matrícula, não compensando, de maneira nenhuma, e sequer integrando o investimento que o município faz quando coloca professores nas turmas de berçário. Então o FUNDEB não sustenta essa discussão do número de profissionais por sala, conclui. É uma luta que precisa ser reforçada como falamos na mesa de discussão anterior.

Enquanto isso registra a professora, persistem os **atendimentos alternativos** e em outras concepções, o que é muito complexo e paradoxal de se ouvir, pois se há todo um ordenamento legal, toda uma constituição de campo teórico, determinações do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação na perspectiva de que é educação, é escola e é sistema, tem em paralelo ali na esquina, um ruído de criança, alguma alternativa oferecendo atendimento e sendo aceito, usado, em alguns contextos conveniando com o Poder Público e recebendo o caríssimo dinheiro público.

Disse que foram incorporadas as matrículas das instituições conveniadas no FUNDEB que tinha uma trava original, algo que se perdeu na história.

Quanto a este atendimento em estabelecimentos conveniados, a professora Maria Luiza Flores insiste nas perguntas que fez no debate sobre os Planos de Educação: Como se faz isso? É por que é para pobre que pode ser qualquer atendimento? Por que nós, ainda, fazemos isso no Brasil em relação às crianças bem pequenas, especialmente as crianças das famílias trabalhadoras, daquelas que não podem optar?

Porque na questão da laicidade, a palestrante afirma que uma coisa é a opção em querer colocar o/a filho/a em uma escola privada e confessional, porque se comunga daquela religião, outra coisa é o Estado indicar a creche de uma associação,

de algum grupo religioso e os pais ser obrigados, porque não se têm alternativa a submeter a criança a doutrinas religiosas em um Estado que é laico, e às vezes ainda tendo de contribuir com a merenda, leite, etc.

Alguns municípios optaram por empurrar o atendimento de 0 a 3 anos para esse grupo de instituições do terceiro setor, com o discurso de priorizar o atendimento na pré-escola, que passou a ser obrigatório pela Emenda Constitucional de 59/2009. É um contrassenso, por tirar de parte das crianças o direito à educação as colocando novamente no atendimento alternativo. É muito complexo, pois essa situação tem a ver com o currículo para crianças bem pequenas de 0 a 3 anos.

Outra atitude questionável neste contexto segundo a professora, é utilizar as salas ociosas no ensino fundamental para o atendimento de 4 e 5 anos.

No Rio Grande do Sul, a professora Maria Luiza Flores disse que está havendo inclusive, parceria do Município com o Estado. Este está emprestando a sala e os municípios estão colocando o/a professor/a e a merenda escolar, num regime de colaboração.

Neste caso, alerta a professora que é pertinente chamar atenção para as seguintes questões: quem é esse/a professor/a que está assumindo as turmas da pré-escola nessas escolas, como está a configuração dos espaços, a organização dos materiais para essas crianças de 4 e 5 anos, o direito ao recreio, ao tempo do brincar, ao lúdico, à brincadeira, aos diferentes materiais.

Essa prática é questionável, já que colocar as crianças em uma sala vazia apenas com quadro negro, não é garantir o direito à educação infantil. Surge também aqui outra natureza de problemas curriculares para a faixa etária de 4 e 5 anos, que é a tentativa de antecipação de um processo de escolarização tradicional e uma aproximação aos moldes curriculares do ensino fundamental, prática reforçada

com o ensino fundamental de 9 anos que se anunciou em 2006.

Também foi lembrado que corrobora com isso o fato de estas turmas de 4 e 5 anos terem sido oferecidas por muito tempo, desde o início do século passado junto às escolas.

Não bastou levar as crianças de 6 anos para o “novo” ensino fundamental. A pressão para o ingresso das crianças de 5 anos por parte dos gestores é para receberem recurso do FUNDEB, gastarem menos, porque precisam de menos equipamento, de menos profissionais, menos refeições, etc. Algumas famílias apoiam essa iniciativa por acharem que têm gênios em casa: as crianças já estão lendo, escrevendo e então têm que ir para o ensino fundamental.

Chama a atenção a palestrante de que essa postura é observada na sociedade, em geral, que vive esse apressamento, essa questão de querer que todos/as logo cresçam, vão adiante, passem no vestibular com 16 anos.

Na apresentação da professora Maria Luiza Flores, ficou demonstrada que as pressões, para antecipação do ensino fundamental, feita por alguns gestores, se materializam em leis estaduais, como o caso do Paraná ou com liminares como no Mato Grosso do Sul, no Rio Grande do Sul e Pernambuco.

Com o Programa do Governo Federal Pacto pela Alfabetização na Idade certa buscando contribuir na alfabetização das crianças de 6 anos que foram para o ensino fundamental, sem alcançar esse *Shangrilá*, colocar as de 5 anos no Ensino Fundamental seria um infanticídio, avalia a palestrante.

Prossegue dizendo que não sabe se já circulou por aqui proposta de fazer um teste com as crianças aos 5 anos para entrar no 1º ano do Ensino Fundamental. No Estado do Rio Grande do Sul tem essa proposta sob a alegação de que esta sobrando vagas no ensino fundamental. Seria segundo a professora o absurdo do absurdo fazer um teste com uma criança de

5 anos e dizer que ela não tem condições de ir para o 1º ano, pois não existe uma exigência classificatória nesse sentido. Isso desviaria o foco do trabalho da instituição de educação infantil e romperia direto com a concepção de educação infantil.

Aproveita para esclarecer certa confusão causada pela Lei nº 12.796/2013, que mudou a forma de organizar a oferta obrigatória da educação infantil regulamentando a Emenda 59/2009 e se aproximou muito do ensino fundamental, já que fala de duzentos dias para a pré-escola, de oitocentas horas que antes não tinha, de uma documentação pedagógica que ateste os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Lembra que felizmente na luta, na discussão mundo afora, conseguiram que o Ministério da Educação divulgasse uma nota técnica esclarecendo o que era essa obrigatoriedade, a documentação pedagógica, a avaliação na educação infantil, permanecendo ratificado aquilo que constava no art. 31 da LDB antes da alteração, ou seja: nessa idade da pré-escola não há que se fazer avaliação para reprovar, para selecionar e nem para classificar as crianças para o 1º ano do ensino fundamental. Essa entrada no 1º ano é livre, não tem pré-requisito.

Na compreensão da professora Maria Luiza Flores, a obrigatoriedade no atendimento de parte desta etapa educacional separou as crianças de 4 e 5 anos das crianças de 0 a 3 rompendo a unidade da educação infantil que se tenta construir desde a LDB. Isso, também, está reduzindo a oferta do atendimento de 0 a 3, porque na pressão para universalizar, o município vai optar por aquilo que é obrigatório. O que se tem visto de acordo com a palestrante é o retrocesso na oferta da qualidade para crianças bem pequenas, a redução do direito ao tempo integral.

Os municípios acabam fazendo a conta de que diminuir o atendimento em tempo integral, dobrará o número de crianças atendidas de um ano para o outro, sem se preocupar em atender a função

social além da função política e pedagógica da educação infantil.

Quanto ao atendimento da demanda, as estatísticas, as sinopses do Censo Educacional traz um percentual em torno de 20% do atendimento na faixa etária de 0 a 3 anos, longe da meta de 50% que consta no que no momento ainda era o Projeto do novo Plano Nacional de Educação. Os micros dados do censo por faixa etária evidenciam que a maior parte desses 20% está concentrada em crianças de 2 a 3 anos. Se verificar as crianças de 1 a 2 anos, é um percentual menor e de 0 a 1 ano é menor ainda. Na verdade, a sinopse mascara quando observada toda a faixa etária.

Problematiza a professora, que muitas famílias que precisam de atendimento para criança pequena se deparam com a não aceitação pelas escolas, mesmo as públicas. Negam e dizem que só aceitam quando a criança não usar mais fralda, quando passar a caminhar; quando comer com a própria mão, justificando que não estão aparelhadas, não têm equipamentos, não têm o lactário e por isso não pegam as crianças bem pequenas. Então, esse é outro problema que vai bater nas questões de diferenciação, de discriminação e de desigualdade para essas crianças que precisariam desse atendimento para as crianças.

O levantamento da demanda é importante para a elaboração de um Plano que reflita a realidade. Para se fazer um planejamento e não trabalhar no improvisado precisa se levantar demanda. Onde há demanda para atendimento de 0 a 3 e de 4 a 5 e planejar como fazer para dar contado atendimento. Terá que construir ampliar, fazer parceria, fazer concurso.

Para ampliar o atendimento de 0 a 3 anos com qualidade precisa ser garantida a formação. Então, mais uma vez há que se pensar nos planos. Os/as profissionais que não têm ensino superior têm que passar por essa oportunidade; a instituição tem que ter o espaço formador para que se possa

construir uma proposta pedagógica coletiva, acompanhar e avaliar. É imprescindível ter dia de formação, hora de planejamento coletivo.

Chegando ao fim da exposição, chamou a atenção para algumas questões como a elaboração do projeto pedagógico, o exercício das diretrizes curriculares no cotidiano, construção e fortalecimento da ação pedagógica para 0 a 3 anos; discussão dessas tensões que existem entre a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, essas transições.

Recomenda que os/as professores/as que atuam nos últimos anos da educação infantil têm que discutir e planejar o ensino fundamental já que há crianças de 5 e de 6 anos na educação infantil e, também, no ensino fundamental. Essa necessidade parte do olhar de um currículo centrado na criança e não na etapa onde ela está. Para isso há que reunir os/as professores/as.

Para finalizar fala sobre o desafio da **avaliação** para a educação pré-escolar, pois vem se tentando consolidar uma concepção de avaliação emancipatória, de avaliação diagnóstica, avaliação do processo e isso significa na educação infantil a composição de uma documentação, de portfólios, de materiais que se deve ir guardando, registrando, fotografando, filmando situações, experiências e compartilhando com as famílias esse processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Conclui ressaltando que a avaliação é mais a perspectiva do acompanhamento do registro e jamais a perspectiva da classificação, evitando sempre o risco da rotulação, de dizer que uma criança não tem condições de ir para o 1º ano do ensino fundamental.

TEMA III: Os desafios e as contradições após uma década de experiências pedagógicas na tentativa da organização curricular por ciclos em Mato Grosso

III.I – Avaliação das Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT

*Profª Drª Maria Clara Ede Amaral
(UNEMAT)*

A Profª Drª Maria Clara se identifica como representante Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e do Instituto Federal de Educação de Ciências e Tecnologia (IFMT) – Campus de Cáceres, contudo, reforça que, vale mais, a sua identidade como profissional da Educação que já conta com mais de quatorze anos de estudo sobre a avaliação educacional e sobre ciclos já são onze anos estudando especificamente.

Assim sendo, afirma que para falar sobre os desafios e as contradições da organização curricular por ciclos em Mato Grosso precisa, inicialmente, contextualizar o processo em que se deu a sua implantação e o seu funcionamento na escola. Para ilustrar, apresenta o relato da experiência que teve como professora da rede pública estadual na Escola Ciclada, no município de Cáceres:

A primeira vez que eu trabalhei com o ensino público em Mato Grosso foi em uma turma que estava no seu primeiro ano de implantação da, então, Escola Ciclada de Mato Grosso. Em Cáceres eu trabalhava com a turma de aceleração. E aquele momento para mim foi crucial nos meus estudos, na minha vida acadêmica, porque foi o mais desafiador da minha carreira. Eu já era Graduada em Pedagogia, mas encontrei uma dificuldade extrema em desenvolver o meu trabalho na escola organizada por ciclos e especificamente na aceleração. A partir disso eu comecei a me dedicar, a buscar alternativas e formas para que pudesse trabalhar.

Em seguida, propõe, na exposição, considerar as dificuldades e os desafios no funcionamento e na organização da Escola de Ciclos, pensadas a partir dos avanços ocorridos no percurso. Uma vez que avalia

“que por mais que encontremos atualmente entraves na escola organizada por ciclos de formação, não temos como nos furtar a assumir os avanços que obtivemos com o trabalho por ciclos”.

De acordo com a professora Maria Clara, é possível identificar **avanços na Escola Organizada por Ciclo de Formação Humana em Mato Grosso:**

Proposta teórica metodológica consistente:

Relata que isso ficou muito claro no início do estudo de mestrado sobre ciclos, principalmente quando analisa a ordem metodológica da proposta e explica *que não temos uma educação organizada em ciclos que vem, apenas, por meio de uma Resolução Normativa, como acontece em outras redes de ensino no Brasil. Temos uma proposta pedagógica que é uma proposta consistente. Então, isso já leva a proposta de trabalho com ciclos a um patamar um pouco mais elevado que outras redes que, apenas, fizeram Decretos em que, na verdade, ao invés de organizarem ciclos de formação, organizavam ciclos de progressão automática ou diplomação automática.*

Intenção de superação das práticas excludentes

Outra questão que é considerada como avanço é a superação das práticas excludentes, pensadas como intenção da organização de ciclos. Explica que tínhamos até então – e ainda é uma preocupação para nós - uma questão muito forte com todos os alunos que ficavam à margem da escola. E que, contudo, isso tudo vem se resolvendo. A Escola de Ciclos tem feito a inclusão de alunos na escola!

Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos

Aponta que a proposta tem uma questão de estar avante, de estar além do

que se trabalhava na época da implantação dos ciclos, que é a ampliação dos anos na organização do ensino fundamental, que veio muito antes da ação federal. E diz que quando surgiu a Lei do Ensino Fundamental de nove anos (2006)⁴, em nível nacional, em Mato Grosso, já tínhamos o Ensino Fundamental organizado de nove anos desde 2000.

Melhoria no acesso e visibilidade dos alunos marginalizados: democratização do ensino

Esclarece primeiro: *É claro que quando eu digo avanço não estou dizendo que são questões resolvidas. Os avanços, também, vêm com contradições.*

Informa que é chamada para falar sobre avaliação e sobre ciclos e a dificuldade que vê na escola é o velho discurso que já está muito disseminado na área da educação: *“Ah, meu Deus, os alunos estão chegando ao Ensino Médio e não sabem ler e escrever! A culpa é do ciclo!”*.

Por isso, chama a atenção ao que temos que nos atentar: **estamos buscando meios de democratização do ensino**. Esses meios de democratização do ensino vêm trazendo ganhos para a educação. Um desses ganhos é a melhoria do **acesso à educação**. Melhorando o acesso, os ciclos vêm para tentar melhorar também a questão da **permanência dos alunos na escola**. Querendo ou não, quando o aluno deixa de estar tão pressionado pela terminação, ele permanece por mais tempo na escola. Isso de maneira geral, afirma não estar falando das especificidades. Outra preocupação é **com a terminalidade**, considerando que, em Mato Grosso, a política de formação humana é focalizada e com duração para o Ensino Fundamental. Vale lembrar que isso resulta de uma política que é maior, da

⁴ A Lei no 11.274/2006 institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

década de 90, cujo objetivo era buscar a melhoria dos índices de avaliação que, em sua opinião, deveria estar atrelada à melhoria da qualidade. *Aí está o maior nó para nós na atualidade.*

Considera que a organização da escola de Ensino Fundamental por Ciclos de Formação Humana é um avanço para a educação no Estado e esclarece que, quando diz isto, significa que não consegue enxergar a possibilidade de voltar para trás, voltar a nossa rede para o ensino seriado. A avaliação que traz é que essa não é a opção. Aponta que a opção é a partir do que temos até agora, buscar como fazer para superar o que não estamos conseguindo até o momento. É na questão da qualidade que é preciso pensar com muito cuidado.

Os índices e a melhoria na qualidade da educação

Chama a atenção de que pensar questão da qualidade na educação, requer primeiro qualificar o conceito de qualidade: de que qualidade nós estamos falando?

Esclarece que o avanço das políticas de avaliação nacional, das políticas de avaliação internacionais do PISA⁵ e, no Brasil, com o Ideb⁶, os índices de avaliação vêm pressionando fortemente resultados na área de educação.

Porém, acha que é importante retomar a questão: Será que nós vamos assumir essa questão de que são os índices, são as provas nacionais que vão dar o

⁵ O Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

⁶ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

retrato da nossa escola ou vão traduzir o que é a nossa escola? Será que as nossas escolas conseguem ser traduzidas pelos índices? Quando a escola recebe o índice ela se enxerga; se reconhece; enxerga sua identidade com o índice? Ela tem identidade com aquela nota do Prova Brasil⁷?

Compreende que o Ideb tem o seu papel, tem sua função; a Prova Brasil, também, e outras avaliações em outros níveis que temos atualmente no país. Pondera, todavia, que essas avaliações não são uma tradução total da escola, porque a escola é muito mais que avaliar língua portuguesa e matemática, leitura e matemática. Considera, no entanto, que é possível observar um enorme movimento de estreitamento curricular da educação, principalmente do Ensino Fundamental, na tentativa de melhoria desses índices.

Aponta que a respeito do assunto Silva (2009) assevera:

A Educação de qualidade social implica assegurar que bens culturais sejam socialmente distribuídos por todos. Não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados pré-estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas.

Comenta que o autor apresenta essa questão de qualificar o conceito de qualidade falando a respeito de qualidade social. Questão que, a seu ver, tem-se buscado desenvolver com a implantação dos Ciclos, que considera não mais em fase de implantação. Em sua opinião, depois de

⁷ As médias de desempenho da Prova Brasil e do Saeb são utilizadas no cálculo do [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica \(Ideb\)](#). A média na Prova Brasil é usada para calcular os Idebs de municípios e escolas, enquanto a nota no Saeb subsidia o cálculo dos Idebs dos estados e do Ideb nacional. Além das notas nas avaliações, o cálculo do indicador usa as taxas de aprovação escolar, informação prestada pelas redes por meio do Censo Escolar.

quatorze anos está mais que implantado. Avalia que na fase em que os Ciclos se encontram é de processo de implementação e que é preciso progredir para a fase de consolidação e de superação do que temos até agora. E isso vem dentro de toda teoria que fundamenta as políticas de implantação, de implementação, buscando sempre a superação do que até agora não temos avançado.

De acordo com a professora a Escola Organizada por Ciclo de Formação Humana em Mato Grosso tem apresentado **embates e entraves durante todo o seu processo de implantação**: Centralidade na avaliação; Desresponsabilização; Promoção automática; Enturmação; Índices da avaliação nacional; Adiamiento do processo de exclusão.

Centralidade na avaliação e desresponsabilização

Explicita que uma questão que se evidente na educação em Mato Grosso a partir da implantação de ciclos é a visão de centralidade que a avaliação ocupa no processo educativo. Emite a opinião de que a centralidade na avaliação fica manifesta porque ao implantar o ciclo foi retirado o pilar de sustentação dos movimentos de poder de negociação que existia na escola, que são: a avaliação e a reprovação. Ao ser retirado da escola a reprovação nos moldes tradicionais, como consequência, acabou-se desenvolvendo entre o próprio professorado e, também, pelo Poder Público uma *política meio de desresponsabilização*. Esclarece que isso se deu, mesmo no início da implantação dos ciclos aqui, em Mato Grosso, pelo entendimento enviesado da proposta de avaliação no processo: que propõe reprovação entre as fases do ciclo, de cada ciclo, a detenção acontece no fim do ciclo. Foi, então, que se criou na escola a cultura de que: “Então, está bem, não preciso fazer nada, porque se eu não posso reprovar o aluno, outro professor que se vire com ele”. Quando o aluno chegava

com suas dificuldades de aprendizagem para determinados professores, o que eles falavam: *“Bom, mas quem tinha que ter trabalhado com ele era o professor do ano anterior. Não trabalhou!”*. Ratifica, que com tudo isso criou uma cultura de desresponsabilização que agravou a problemática da qualidade da educação no Estado.

Promoção automática X Progressão continuada

Em seguida alerta para o problema que incorre da centralidade na avaliação: o risco é que ao invés de fazer a progressão continuada, faz-se a promoção automática. Explica que a promoção automática significa o aluno ser promovido de uma fase, agora, de um ano para outro de qualquer forma, independente do que ele faça, do que ele consiga fazer, até mesmo do que a escola conseguiu desenvolver com ele. Isso é promoção automática.

Enturmação com a promoção automática

Explica que em Mato Grosso o orgulho era dizer que não tínhamos promoção automática na escola organizada em Ciclos. Entretanto, recentemente os dados concretos e a impressão empírica das escolas tem revelado que na escola *confundem enturmação com a promoção automática*. Então, a enturmação, também, se apresenta como um grande entrave no ensino organizado em ciclos.

Índices de Avaliação Nacional e o Currículo na escola

De acordo com a professora os índices de avaliação nacional, mencionados, também se tornam um entrave à medida que vêm com formatos de currículos prontos para a escola. Esclarece que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de exercer o seu

papel de avaliador da educação, começa a fazer um movimento de articulação de currículo na escola. Então, questiona: Quem tem que pensar realmente no currículo da escola? Seria o INEP?

Adiamento do processo de exclusão

A professora apresenta que uma questão que, também, considera como um entrave vem dentro dos estudos de Freitas (2003), baseado em Bourdieu, quando ele fala dos conflitos interiores, da exclusão branda que conhecemos como os *analfabetos funcionais*. Explica: *são os alunos que chegam ao Ensino Médio com dificuldades ou, pelas palavras dos professores, sem saber ler e escrever*. Alerta que esta questão é bastante delicada e necessitamos melhorar e fortalecer.

Aponta que por parte da Secretaria de Educação a proposta é avançar com a formação específica para segundo e terceiro ciclos e com isso fortalecer a organização dos ciclos dentro das escolas e avançar nessa questão.

Chama a reflexão sobre o que tem significado ter uma escola organizada em ciclos já implantada há quatorze anos, com implantação gradativa acompanhada por todos, que teve os embates de toda ordem e até entraves judiciais, mas que vem tentando se organizar. Contudo questiona: *Será que, de verdade, dentro das nossas escolas os ciclos estão funcionando como deveriam? Como isso tudo vem acontecendo no cotidiano, no universo escolar? Será que nós temos a escola, apenas, com o nome de ciclo de formação humana, mas, na verdade, a lógica que acontece na escola é seriada? Como os nossos professores têm conseguido dar conta das suas demandas de trabalho?*

Uma proposta de Ciclos incompleta: as equipes multidisciplinares e as turmas de superação nunca aconteceram

De acordo com a professora, há necessidade de se perceber que são muitas as condições objetivas e subjetivas necessárias para que tudo isso funcione. Avalia que os entraves presentes no debate não são de responsabilidade única e exclusiva do professor, do docente que está em sala de aula e nem mesmo da gestão da escola. Aponta que há questões na proposta de ciclos que nunca foram contempladas, por exemplo, as equipes multidisciplinares nunca aconteceram; as turmas de superação nunca aconteceram. Assim questiona: O que tem resultado tudo isso? Temos um documento que é uma proposta pedagógica consistente, uma proposta pedagógica interessante, mas que não conseguimos colocar em prática por conta de tantas outras questões que foram acontecendo, com o passar do tempo, na implantação e na implementação da escola ciclada, agora chamada de ciclos de formação humana.

Em seguida faz alusão a Freitas (2003) que diz:

Que a relação entre escola e sociedade é 'porosa' e dialética baseada numa constante troca que, muitas vezes, acontece de maneira velada, imperceptível.

Para aprofundar o debate, chama a atenção que a questão apresentada por Freire (2003) não é desconhecida na escola: a porosidade da escola. Ou seja, o entorno escolar influencia de maneira forte em tudo o que acontece na escola. Não cabe mais a visão ingênua de que na escola os alunos estão afastados ou isolados do que acontece fora dela. A ação é via de mão dupla: os alunos trazem e levam o que acontece dentro da escola. Também os professores o fazem. A vivência de dilemas sociais, políticos, culturais, dentro da escola. A partir do momento que os professores não têm segurança a respeito da proposta pedagógica de ciclo, isso tudo acaba comprometendo a proposta.

Culpabilização dos ciclos pelos males da educação

Para discorrer sobre a questão retoma a outra questão que trata da centralidade da avaliação no processo educativo.

Comenta que, ao contrário da impressão que se teve, com a retirada da avaliação, ou melhor, da reprovação, pela organização por Ciclos e a compreensão de que a escola não teria mais a obrigação de avaliar, na realidade, cabe o entendimento de que na escola se avalie cada vez mais. A partir do momento que a escola não tem mais o tradicional boletim com as notas ou com os conceitos e tem um relatório descritivo, isso exige da escola um olhar muito mais apurado a tudo que os alunos estão fazendo. Observa que caderno de campo é difícil de ser feito no cotidiano da escola, contudo, é preciso buscar maneiras de registrar o que acontece. Assevera que *ao retirar a reprovação, vimos os professores entregarem os pontos e não avaliarem mais formalmente e, com isso, tivemos um crescimento exacerbado da avaliação informal que acabou comprometendo grandemente o desenvolvimento dos ciclos nas escolas.*

Assegura que a questão apresentada sobre a problemática da avaliação vem acompanhada por um movimento de **culpabilização dos ciclos pelos males da educação** em que tudo que não está dando certo na escola é culpa do ciclo. Para exemplificar cita o que tem ouvido: *“Ah, porque é ciclo!”, “Ah, porque é ciclado!” “É a escola ciclada que está acabando. Os ciclos de formação humana estão acabando com a educação em Mato Grosso”!*

Em sua opinião, o que temos, na verdade, é **uma visibilidade para questões frágeis educação que são muito maiores**. Esses alunos sobre os quais nós escutamos tantas reclamações, que estão chegando ao nono ano do Ensino Médio com defasagem de aprendizagem,

pergunto, onde estariam eles há quatorze anos? Fora da escola. Eles teriam abandonado; teriam desaparecido. Eles estariam em outros lugares, menos dentro da escola *incomodando* os professores, os coordenadores de direção da escola.

Continua: Na verdade, o que nós temos, agora, **é uma visibilidade muito maior para essa questão frágil que é a necessidade de melhoria da qualidade.** Para que isso aconteça, afirma, é preciso abandonar o discurso *de que a culpa é do ciclo*. É preciso assumir e escola pensar sua organização pedagógica por ciclos. Pois, hoje, o que se percebe dentro da escola são questões não resolvidas: *“Então, eu vou fingir que trabalho com ciclo e vou trabalhar com série? Eu não tenho mais nota e nem conceito, mas eu dou atividade e entrego para o aluno uma folha da prova com uma nota em cima que ele não verá em nenhum outro lugar depois”?*

A respeito da pesquisa de Mestrado sobre Ciclos

Durante a pesquisa de Mestrado que eu desenvolvi, de 2003 a 2006, eu organizei 495 relatórios e entrevistei em torno de quarenta professores. Nessas entrevistas foram muitos relatos de professores que disseram: “... Estou numa escola organizada por ciclos, mas em sala de aula continuo fazendo tudo como sempre fazia. Por quê? Os meninos precisam de nota. Se não dermos nota, eles não vão fazer nada”. Situação que chama de reforço à cultura de fraude à escola de Ciclos. “Se nós estamos numa escola organizada por ciclos, mas continuamos trabalhando dentro de uma lógica seriada, continuamos atribuindo nota ao aluno em uma escola que não tem nota, como fica isso dentro da escola? De que maneira nós conseguimos, de verdade, articular isso para os alunos, para as famílias? Porque as famílias cobram muito da escola nesse período de avaliação”?

Considerações finais

Encaminhando para a finalização, destaca alguns aspectos presentes na exposição de todos os palestrantes: **o avanço que estamos acompanhando e que é agressivo da iniciativa privada para cima do ensino público.**

Cita que, no período que esteve na Secretaria de Educação, duas parcerias que tiveram maior destaque: com a Cesgranrio e com o Instituto Ayrton Senna. No contexto de uma rede estadual organizada por Ciclos o Instituto Ayrton Senna vai para dentro de uma escola e põe salas separadas que não são salas por ciclos mais. E naquela escola, então, há alunos de ciclos e alunos do “Se liga”; alunos de ciclos e alunos do “Acelera”. Olhem a contradição que nós mesmos impusemos as nossas escolas.

Em sua opinião aí se estabelece o contraditório: Enquanto todo esforço da Secretaria de Educação, junto aos professores da rede pública, é para o convencimento de que o ciclo funciona! De que ciclo é bom! Por outro lado, faz parcerias que vão ao tempo todo reforçar o contrário: que o Estado não dá conta; que o público não é eficiente; que o público não consegue obter resultados e que o resultado vai melhorar com a parceria privada.

Comenta, em relação à questão apresentada e outras que vão surgir, tudo isso serve para reforçar o momento da política pública implantada, que tem a lógica de ressignificação, de tempos, de espaços, de currículo, de metodologia e de avaliação, e da necessidade de ter condições objetivas e subjetivas de trabalhar nesse sentido. Isso tudo são aspectos que vão interligados melhorar ou dificultar a atuação das equipes na escola. Eu não digo só dos professores, mas dos profissionais da educação de maneira geral.

Como último aspecto que apresenta é a **questão da responsabilização do resultado do processo educativo a partir do trabalho que o docente desenvolve.**

Retoma e aponta que antes falou a respeito do movimento da desresponsabilização no processo de avaliação, cabe perceber que da mesma maneira existe outro movimento, que é bastante presente, principalmente no setor privado, e que vem sendo impresso no setor público, a respeito da avaliação com o CPF do professor. É a questão de avaliar aquele aluno com o CPF do seu professor, a partir disso, então, a responsabilização direta e exclusiva do professor pelo fracasso ou sucesso do aluno. Avaliação um pouco na visão de Becker (2013) meritocracia vinculada à bonificação nos salário que pode incitar uma competição entre os docentes e escolas.

Para a professora a lógica meritocrática trazem para a escola índices que torna frágil a avaliação de processo que incorpora a política de formação humana da organização por Ciclos. Outro fator agravante na questão da responsabilização e o aprofundamento da precarização e da flexibilização do trabalho docente.

Menciona que Silva, conforme exposto, trabalha a questões da avaliação falando da qualidade social, de quais são os fatores que determinam a qualidade social, fatores externos e internos da escola.

Alerta que essa questão requer atenção porque a avaliação nacional a tendência é a de se tornar mais incisiva com o passar do tempo, principalmente com o caminho que temos observado no INEP atualmente, já mencionado.

III. II – Avaliação da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso – UFMT

*Prof^ª Mestra Luciane de Almeida Gomes
(UFMT)*

A Professora Luciane registra, inicialmente, sua relação com o tema e as oportunidades que teve vivenciar os ciclos em contextos diversos da educação. Além da universidade, acumulou experiências em diversos espaços da educação. Atuou na rede pública estadual, na formação tecnológica do CEFET, compôs a equipa da Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT) e foi professora na rede Pública da Educação Básica no Estado. Aponta que e atualmente é Professora da UFMT e coordena um Projeto de Pesquisa da Dinâmica dos Ciclos no Estado de Mato Grosso e destaca a importância que tem, para o projeto de pesquisa, os dez anos de atuação como professora da rede pública, filiada ao Sintep/MT, vivenciando Ciclos no universo da escola e nos fóruns de debate no sindicato. Por último, faz menção à sua aluna presente no evento, bolsista do Projeto de Pesquisa, para registrar como hoje que se aproxima das escolas para ver como os conhecimentos produzidos sobre como os sistemas da Universidade estão circulando dentro das escolas públicas.

Para destacar a importância da Universidade na trajetória dos Ciclos na educação em Mato Grosso alude a responsabilidade que tem de substituir a Professora Jorcelina⁸ no evento, uma vez que reconhece o papel fundamental da pesquisadora na história dos Ciclos em Mato Grosso, na formulação teórica da proposta de e, especialmente, na formação inicial e continuada dos professores para compreenderem o que é formação humana.

⁸ Prof. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes -
GPCFOPE/IE/PPGE/UFMT- jorce@ufmt.br

Lembra inclusive que, pelo menos, nos três últimos Encontros de Educação do Sindicato a professora discorreu com muita propriedade sobre Ciclos de Formação Humana.

A respeito do tema “Os desafios e as contradições após uma década de experiências pedagógicas na tentativa da organização curricular por ciclos em Mato Grosso”, afirma que são de dez anos não de tentativas, mas de construção, de possibilidades de garantir o direito à educação dos vários sujeitos que participam desse processo no Estado de Mato Grosso.

Em seguida explica que para tratar do assunto, para marcar algumas contradições e alguns desafios que se mantêm, fará uso de uma metáfora e explica: “Quando nós olhamos para um copo do mesmo tamanho, com a mesma quantidade de água, uma pessoa mais otimista pode olhar e dizer: puxa, o copo está meio cheio ou, dependendo da pessoa, pode olhar e achar que o copo está meio vazio. O mesmo objeto, com a mesma condição, com a mesma quantidade de água ali dentro. Então, depende muito de como nós olhamos para isso”.

Recupera o relato inicial para evidenciar que teve a oportunidade de vivenciar a trajetória dos ciclos em contextos diversos da educação, apontando, mais uma vez, que nenhum foi mais importante que estar na escola. Relata que esteve na escola justamente no momento de transição de série para ciclo e que, na época, era professora Escola Estadual José Nodari, em Tangará da Serra. Lembra como a proposta de Ciclos chegou à escola: “Reunimos na quadra da escola, distribuíram alguns documentos e pronto! Daí para frente era diferente! Não era mais desse jeito que se fazia”!

Apresenta a consideração de que, apesar das adversidades, o desafio de experimentar a escola se organizando por outra lógica moveu a educação no Estado, num movimento por significações. Todavia, pondera que muitos

apontamentos surgidos no contexto inicial são questões que não serão consideradas como fundamentais para o debate sobre as experiências pedagógicas e organização da escola por Ciclos de Formação Humana.

Explica que existem muitos argumentos científicos que fundamentam a compreensão de formação humana, especialmente o olhar para a formação humana. Chama atenção ao olhar mais aparente no Estado, como questões não resolvidas e “que estamos muito presos, ainda, nas questões estruturais, questões que, também, são necessárias”.

Reporta à exposição anterior⁹ da Professora Maria Clara (UNEMAT) que apresentou alguns conflitos, alguns dilemas, que de acordo com Antônio Malva (2005) “*são questões que não têm como ser resolvidas*” e considera ser possível só apresentar quais são os contrassensos de se pensar isso. Exemplifica: “Nós precisamos, enquanto Estado, deixar de falar em escola ciclada, deixar de falar em ciclos como sinônimo de sendo o ensino fundamental e falar em infância; e falar em juventude; e falar em vida adulta; e falar em velhice, porque são esses os sujeitos que frequentam as escolas e são esses os sujeitos que devemos mover para pensar qual é a educação e qual é o espaço que precisam para que tenham esses percursos garantidos”.

Considerando à metáfora aponta a condição “do copo meio cheio” e faz referência à decisão política de Mato Grosso em adotar a organização em ciclos na educação do Estado:

Esclarece que ao assumir politicamente a Organização Curricular por Ciclos na rede estadual elevou o Estado à

condição de estar inserido no contexto de reformas que aconteceram não só no Brasil. Aconteceram em vários lugares do mundo. No Brasil aconteceu em vários Estados e vários Municípios foram assumindo a possibilidade de se pensar numa escola para todos; de se reconhecer a escola como um espaço de direito e esses sujeitos, alunos, não só como alunos, mas como sujeitos de direito à aprendizagem.

Obstante, afirma que não foi uma decisão política isolada do Estado. Mas, também os movimentos sociais, o movimento sindical no Estado, a organização da classe trabalhadora em educação foram fundamentais para que o Estado se mantivesse no começo de sempre estar refletindo sobre as questões que são básicas da educação. E assumir uma política como ciclo de formação humana, como orientadora das escolas, de uma escola, é colocar; é se apresentar para o enfrentamento de uma pauta que básica na educação: o fracasso escolar, os índices altos de reprovação e de evasão. Enquanto eu achar normal manter isso dentro da escola, não posso dizer em garantias de direitos para esses sujeitos que estão na escola.

Em seguida faz o comentário de que se por um lado o copo fica cheio quando vemos que não temos nos eximido de pensar, de manter a educação na pauta das nossas discussões, de pensar que essa é uma questão a ser debatida; por outro lado, não podemos deixar de avaliar ciclos de formação. E acabamos de dizer, Luiz Carlos de Freitas e o Miguel Arroyo falam muito isso: “*os ciclos não são da escola. Os ciclos são da vida, não são da escola (2007)*”. Questiona: Então, qual a tentativa que eu tenho de avaliar ciclos de formação e dizer que não funcionam, a partir da estrutura da escola, dessa maneira equivocada e que precisa ser superada em relação a esses sujeitos que estão na escola? Nós podemos enxergar e olhar que a estrutura da Educação Infantil, ainda, não atende esses sujeitos, mas não negamos que esses sujeitos são infantis têm

⁹ Prof^ª Dr^ª Maria Clara Ede Amaral (UNEMAT) - Exposição considerando as dificuldades e os desafios no funcionamento e na organização da Escola de Ciclos, pensados a partir dos avanços ocorridos no percurso.

necessidades específicas e precisam ser considerados. E essa é uma pauta básica! Essa é uma questão básica: o reconhecimento desses sujeitos.

Continua observando que “qualquer tentativa que nós temos de dizer que o ciclo não funciona, porque não temos estrutura; porque não temos uma condição favorável para que isso aconteça, nos coloca numa situação de permitir que a nossa compreensão do que é ciclo de formação precisa ser ampliada, pois, ciclo não é algo que é pensado para acabar a só em competência”.

Relata que no último Seminário do SINTEP fez uma lista das expressões que as pessoas utilizavam para se remeter ao ciclo de formação: “os alunos não sabem nada; eles sabem que vão passar, por isso não fazem nada.”. Isto é bastante comum ouvirmos. Outra questão que eu ouvi: “esse ciclo de deformação humana”. Já ouviram isso?

Com apresenta o comentário “que qualquer tentativa que turve o nosso olhar; qualquer esforço que fazemos e que turva o nosso olhar para quem são esses sujeitos que estão na escola, nos coloca em uma situação limitada de atuação da compreensão que temos que ter do que, de fato, é esse ciclo de formação humana”.

Assim afirma que é necessário (*re*) *significar* o ciclo de formação humana que, no Estado, virou sinônimo de ensino fundamental. Para que isso aconteça propõe que precisamos aprender a olhar para a educação infantil como ciclo na infância; quem são esses sujeitos da infância; do que eles precisam; como eles aprendem; que tipo de relação *eu*, como professora estabeleço; como eu apresento o mundo para esses sujeitos. A mesma coisa acontece no primeiro ciclo, acontece com os pré-adolescentes, com os adolescentes, com os jovens de ensino médio, com os jovens e adultos que foram historicamente excluídos do direito à educação e que, agora, frequentam esses espaços. A Educação de Jovens e Adultos é um exemplo muito claro de como temos que

criar espaços que, de fato, trarão a permanência desse sujeito na escola. Em todos os níveis precisamos aprender a enxergar e olhar dessa forma.

Em suma, apresenta a compreensão de que esse movimento, que não foi uma ação isolada, e que consolidou uma organização política no Estado de Mato Grosso apresenta-se muito favorável do ponto de vista da organização do Estado no sentido de assumir como proposta algo que, de fato, vem historicamente fazendo parte e sendo incorporada à Legislação atual.

A respeito da trajetória histórica dos Ciclos no Estado, informa que o processo de formação antecede a implantação dos ciclos e que vai contaminando as políticas com os princípios que vão sendo discutidos nesse processo de formação. Em 1996, inicia oficialmente o projeto com o Projeto Terra; depois, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em 1998, em 2000 o Estado assumiu oficialmente a escola ciclada. Explica que a escola era ciclada, as discussões se faziam em torno dos princípios da *Formação Humana*, mas mantinha-se na sua estrutura o que chamamos de *Ciclo de Aprendizagem*, que é a retenção de um ensino para outro.

Chama a atenção que o fato de Mato Grosso antecipar em Lei as normas para a organização curricular por ciclos (Resolução n. 262 – CEE/MT¹⁰), quase uma década antes da publicação da Resolução CNE/CEB N° 7/2010¹¹ que fixa, em nível nacional, a organização curricular para os sistemas de ensino e de suas unidades escolares, cabe lembrar que Mato Grosso antecipa para a educação as condições legais, inclusive, de não se

¹⁰ **RESOLUÇÃO N. 262/02-CEE/MT.** Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

¹¹ **RESOLUÇÃO N° 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010** - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

assustar com o que a Legislação prevê agora.

Chama a atenção que a Legislação prevê *que o sujeito de ensino fundamental é o menino que faz seis anos* e faz o seguinte questionamento: *Se nós recebemos esses meninos de seis na escola e consideramos, a partir da Legislação que o MEC consensualizou para todo o sistema, a terminalidade no ensino fundamental até quatorze anos, em que lugar vai ficar a reprovação? Como fica a nossa discussão sobre avaliação? Porque há muito tempo nós estamos no Estado dizendo que o ciclo não funciona; que o aluno não faz nada porque sabe que vai passar de qualquer jeito.*

Completa o raciocínio ulterior, apresentado a argumentação de que o MEC consensualizou algo que nós, neste momento, estaríamos em outra condição no estado, se tivéssemos avançado nessa compreensão de que o menino passa; que a avaliação processual não é somente para a educação infantil; que o sujeito continua se desenvolvendo socialmente, culturalmente e até biologicamente. Essa era para ser uma discussão vencida no Estado, tendo em conta o tempo que temos de ciclo no Estado.

Avançando na exposição, retoma a metáfora na condição de olhar para o copo e enxergar que o copo, ainda, está meio vazio.

Considera que apesar de se enxergar a vanguarda das discussões na educação do Estado, de ver que o movimento dos trabalhadores, a organização política tem sido fundamental para avançar em vários pontos, parece que em alguns pontos específicos são questões não resolvidas. Talvez, a formação política não tenha sido suficiente para dizer como isso se modifica praticamente lá no chão da escola, no universo da escola.

Em seu ponto de vista, um dos grandes **desafios que se apresenta é o de**

construir uma concepção e não só de ciclo de formação humana.

Para elucidar o assunto, retoma a citação inicial de que “Ciclos não implica em educar para a vida, é a própria vida”. Apresenta que a citação se fundamenta em argumentos que são científicos que permite a compreensão de que esses ciclos não são da escola; eles não estão inscritos no ensino fundamental. Esses ciclos são da vida, como mencionados.

Nesse sentido, que se não houver compreensão de qual é a relação a se estabelecer com esses sujeitos, tanto para avaliação quanto para aprendizagem, **essa enturmação** feita nos rede estadual, a partir de 2011, coloca a escola e o educador numa situação de exposição em relação a esses sujeitos.

Em seguida apresenta a visão dos professores sobre a questão: *Por quê? Fomos obrigados – e aí vou utilizar a expressão que ouvimos marcadamente dos professores das escolas – a avançar sujeitos que estavam dentro de uma escola, mas excluídos dentro da escola.*

Para exemplificar a questão no contexto escolar relata: *“Eu visitei várias escolas nesse processo. Mas teve uma escola específica que cheguei e a Coordenadora veio me receber e questiona: Como que vocês fazem isso? A menina não sabe nem ler e nem escrever e ela tem que avançar três turmas para ir lá para não sei onde. Perguntei: Quantos anos essa menina tem? Em que turma estava? Ela era de qual escola? - Ela estava numa turma de seis, sete anos e tinha nove anos e a escola foi obrigada a enturmar esses alunos por uma questão de organização naquele momento - Buscando ver o histórico da menina pode ver que ela estudava na mesma escola há cinco anos; na mesma escola e não houve avanço. Ela não aprendeu”!* Questiona: O que está acontecendo com essa menina? Que estratégias foram utilizadas? Que espaços foram garantidos para ela aprender? Se uma menina está há cinco na mesma escola

sem aprender, pode ser considerado como um absurdo avançar essa menina?

Prosseguindo, explica que sempre quando vai para o estágio - é professora de estágio no ensino fundamental - orienta aos estagiários: *“Olhem bem a turma e observem se Tem alguém maior na turma? Quem dá trabalho na sala? Quem não se socializa tão naturalmente com os meninos? O que está acontecendo? O que chamou atenção? Vamos perceber. Por quê?”* Continua comentado: *“Porque esse tempo e esse espaço não foram construídos para esse sujeito. E nós achamos um absurdo sermos obrigados a reconhecer essas identidades que foram historicamente excluídas e, agora, fazem parte desse processo. Então, nós temos muitos pontos que mostram que a nossa concepção de formação humana no Estado de Mato Grosso, ainda, precisa ser qualificada; ainda, precisa ser amadurecida.*

Outro desafio que, em sua opinião, não pode ser negado são **questões políticas envolvendo as estruturas de apoio pedagógico.**

Para versar sobre o assunto faz menção à Resolução CEE/CEB 262/2002 e comenta que não importam quais sejam os espaços oferecidos, se laboratórios, se é sala. Afirma que não é de espaços que se precisa. A necessidade urgente é a garantia de tempo e de aprendizagem para que esses percursos sejam reconhecidos e tenham a intervenção necessária, sejam eles **superação e articulação** por conta da especificidade desses espaços; sejam por causa da necessidade de adequação na idade-série que o PNAD¹² está trabalhando

¹² *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - (PNAD, População) - Obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade,*

por conta dos respeitos aos ritmos diferenciados de aprendizagem.

Indicando a questão dos espaços pedagógicos como pauta a ser reivindicada pela categoria, para os trabalhadores da educação, destaca que esses espaços não podem estar vinculados a número de alunos, à organização da escola, à submissão de um projeto. Em seguida comenta: *“Se nós não aprendemos para o que servem esses espaços, precisamos de formação. Se não sabemos utilizar esses espaços, está aí uma boa questão para os CEFAPROS abraçarem e encamparem discussão com as escolas. Se nós compreendemos quem são esses sujeitos; se reconhecemos como a criança aprende e como o adolescente aprende, precisamos identificar também quando o menino deveria ter aprendido mais, entendendo que tem alguns que precisam de algo diferente. De tudo é certo, esses espaços precisam estar garantidos dentro das escolas públicas do Estado de Mato Grosso.*

Apresenta que outra incoerência acontece no momento da definição desses espaços na escola, principalmente em relação ao perfil e a quantidade de profissionais necessários. Em Mato Grosso a Portaria de Atribuição, publicada anualmente, define o número de articulador que a escola deve ter: tantos alunos um articulador. Se não tiver esse número de alunos na escola não tem articulador. Informa estar se referindo a articulador, porque é a expressão, é a figura que as Portarias têm trazido. Em seguida questiona: Como a escola vai cumprir o seu papel junto a esses sujeitos? Adverte que escola precisa de garantia de tempo e de espaço de aprendizagem para que esses percursos, que esses sujeitos sejam atendidos, tendo respeitados os seus tempos e os seus ritmos de aprendizagem, os seus percursos, as suas histórias, senão,

nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios.

acabamos por naturalizar as exclusões, por manter esses percursos mesmos sem garantia de aprendizagem.

Para que a escola cumpra objetivo, aponta que é necessário que a escola tenha as condições e a estrutura para isso. É preciso que os profissionais da educação tenham o salário valorizado, a carreira consolidada, a garantia do piso e que para isso a categoria tem que brigar. Reafirma que não podem os profissionais da educação se desresponsabilizar por garantir que a escola cumpra o seu papel, por garantir aos professores que estão nas salas preparando suas práticas para receber esses sujeitos, aqueles que têm acesso à escola e aqueles que não têm, que os seus percursos sejam prolongados em relação à aprendizagem.

Como pesquisadora do tema registra que tem trabalhado no sentido de mapear a produção do conhecimento com relação ao ciclo no Estado, no banco de dados entre teses, dissertações e trabalhos de conclusão de cursos da UFMT e da UNEMAT. Aponta que há um número considerável, contudo, ao serem categorizados, a partir dos temas que eles abordavam diretamente, pode ser constatado que a maioria está relacionada com as políticas públicas, faz abordavam diretamente a política de ciclos no Estado de Mato Grosso. Há menos trabalho sobre prática pedagógica, menos sobre avaliação e pouquíssimos sobre formação docente. Seis trabalhos sobre a formação dos professores.

A Política de Formação continuada é outro ponto considerado como desafio.

Para discorrer sobre o assunto, convida a uma reflexão e considera que os momentos de formação continuada nas escolas e nas próprias discussões que o Sindicato faz, trazem princípios diferentes daqueles que o professor estudou, daqueles que recebeu na sua formação inicial. Condição que, em sua opinião, aumenta e muito a responsabilidade da formação continuada

ser garantida como política de Estado. Aumenta a responsabilidade da formação continuada, do CEFAPRO¹³.

Destaca que os CEFAPROS se tornaram referência e até hoje a política de formação continuada do Estado é referência nacional e internacional no atendimento das necessidades formativas dos professores das escolas públicas estaduais. Mas que, contudo, em mapeamento feito pela Universidade pode-se perceber um processo de esvaziamento do CEFAPROS, de 2008 pra cá, no sentido de que alguns foram assumindo outros espaços, voltando para a escola e ocupando outros lugares e não houve no Estado a reposição desses profissionais, de forma que, estão do ponto de vista humano, do ponto de vista da mão de obra, sucateados. Aponta a necessidade de mais profissionais, especialmente para contemplar as discussões que são fundamentais para atuação do professor, uma vez que nas seletivas do Órgão as vagas têm sido quase que exclusivamente para português e matemática. Assim como fica a formação para as outras áreas?

Em seguida aponta que no Estado tem duas Universidades públicas a UFMT e a UNEMAT que tem desenvolvido programas para a formação continuada. Em relação à Instituição que representa considera que tem tentado se aproximar da educação para análise em campo e tem tentado fazer uma leitura própria da

¹³ De acordo com Seduc/MT, o Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC, bem como, pelo desenvolvimento de parcerias com o MEC – Ministério de Educação, SMEs – Secretarias Municipais de Educação e IES – Instituições de Ensino Superior. O Órgão é responsável também pela efetivação da Política Educacional do Estado no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da Educação que atuam na rede pública do Estado de Mato Grosso.

Legislação que prevê a formação de professores a partir dos anseios da educação básica e o próprio Governo Federal tem estimulado por meio de programas essa relação entre escola e universidade, por meio do Banco Internacional de Desenvolvimento – BID e cita como exemplo o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Universidade.

Apesar da situação que aponta a política de formação continuada no Estado como sido referência nacional destaca que é necessário avançar nas condições de investimento e de compreensão da política de ciclos para que seja diferente e comenta: *Precisamos passar tanto em âmbito da formação inicial quanto da formação continuada que não precisamos convencer os professores de que as escolas são organizadas em ciclos, de que o programa dos ciclos é bom. Eu acho que esse é o grande equívoco. Não temos que discutir se queremos ou se não queremos ciclos. Precisamos avançar nesse sentido.*

Fazendo referência à Conferência de Avaliação das Escolas Estaduais Organizadas em Ciclos no Estado de Mato Grosso – CONEC/MT, realizada no período de 10 a 12 de dezembro de 2012, registra que a posição dos professores não se referia aos Ciclos. Estavam vinculadas principalmente à estrutura, à garantia desses espaços pedagógicos. A discussão sobre a política ficou marginal. Não houve posição contrária à escola se organizar na dimensão de Ciclos. Com isso, avalia que já conseguimos avançar nesse ponto.

Considerando já superada a discussão de convencimento da escola sobre a aceitação da Política de Ciclos, afirma que não é esse o sentido que o trabalho de formação deve atingir. Propõe que é preciso um olhar para as competências do professor, de como lidar com uma criança em sala de aula; de como se estabelece uma relação pedagógica para o aprendiz; de como garantir a aprendizagem desses meninos, dessas meninas, desses sujeitos no ensino

fundamental, de como ensinar e garantir que aprendam.

Por outro lado, salientou que as universidades e instituições que têm proposto essa formação no Estado de Mato Grosso, também, há contrassenso no sentido de que há um *déficit* de prática. Existe todo um conhecimento teórico sobre Ciclos, contudo, não a compreensão de como receber esses sujeitos, mostrar o mundo para que ele enxergue a partir dos seus próprios olhos. Não se construiu aprendizado capaz de estabelecer relações pedagógicas que mostrem que as práticas são coerentes com esses discursos.

Considerações finais

Nas considerações finais, chama a atenção para o resultado de um projeto de pesquisa sobre os dilemas da licenciatura e da formação de professores, que envolveu um número expressivo de professores e alunos da educação básica e que serviu confirmar constatação de outros trabalhos na Universidade. Mesmo apresentando todos os desafios de estrutura, dos espaços a serem garantidos para aprendizagem, os pesquisadores têm mostrado que nenhuma força tem sido tão preciosa na transformação de uma mentalidade em educação que próprio professor.

Com isso, conclui dizendo que há consenso de que o professor dentro da sua sala de aula continua como figura central nesses processos. Não só nos processos educativos, de articulação da teoria em prática, e teoria em prática desses discursos decorrentes das práticas no interior da sala de aula, mas, também, como agente chave da mudança de concepção. Porque pode a estrutura pode não ir bem – são necessárias boas estruturas, boas escolas, a garantia de espaço de aprendizagem - contudo, se o professor dentro da sala de aula não assumir esses princípios como motores, motivando esses sujeitos à aprendizagem, o processo fica mais comprometido.

III.III - A avaliação da Secretaria de Estado de Educação

Prof^a Mestra Criseida R. Zambotto de Lima
Prof. Mestre Dalton Maurício Recaldes

A avaliação da Secretaria de Estado de Educação sobre os desafios e as contradições após uma década de experiências pedagógicas na tentativa da organização curricular por ciclos em Mato Grosso foi apresentada pela Prof^a Mestre Criseida Rowena Zambotto de Lima e o Prof. Mestre Dalton Maurício Recaldes da Superintendência de Formação Continuada da Seduc/MT.

Na apresentação, os dois representantes da Secretaria de Estado se identificam como professores da rede pública estadual com experiência de atuação na escola, na universidade, o CEFAPRO e em outros espaços da própria Seduc. Informam que compõem a atual equipe da Superintendência de Formação Continuada da Seduc/MT, juntamente com outros professores que também vivenciaram o processo do Ciclo no universo da escola e fora dela nos espaços de formação, de acompanhamento e de pesquisa.

Esclarecem que trazem como proposta para o debate discutir os indicadores educacionais das escolas estaduais de Ensino Fundamental de Mato Grosso na perspectiva de que os indicadores têm mostrado o que diz esse Currículo Inclusivo na realidade, hoje, da escola organizada por Ciclo em Mato Grosso.

Para subsidiar a compreensão da dinâmica utilizada pelos representantes da Seduc/MT, pontuamos quatro momentos específicos no percurso da exposição:

1. A exposição é iniciada com apresentação teórica da identidade da escola de ensino fundamental e problematizado o contexto da organização pedagógica da escola para

justificar a implantação da organização curricular por Ciclos;

2. **Em seguida são apontadas as estratégias/ações** pensadas, segundo eles, pela escola e adotadas pela Seduc/MT para que a escola fizesse a superação dos problemas na organização pedagógica na escola;
3. Na continuidade, são apresentados os avanços decorrentes das estratégias/ações adotadas com comprovação por meio de indicadores qualitativos e quantitativos: via relato de experiência dos CEFAPROS e de resultados de pesquisas acadêmicas da UNEMAT/UFMT e através de dados estatísticos (fonte MEC e Seduc/MT).
4. Concluindo, são apontados os desafios que Mato Grosso tem para promover, verdadeiramente, a inclusão social pela escola, tomando como referência as metas 2 e 3 do PNE, que trata da inclusão escolar para a população de 6 a 17 anos:

Iniciando a exposição, a representação da Seduc/MT identifica a escola de Ensino Fundamental em Mato Grosso *“como uma escola organizada em ciclos, que é a escola que olha para o aluno e respeita os ciclos de desenvolvimento humano que ele tem”*. Em seguida é feita a *problematização* do contexto da escola e de sua organização pedagógica: Como esta escola consegue se operacionalizar? Como consegue por meio de um currículo inclusivo incluir o infante, incluir o pré-adolescente, incluir o adolescente, incluir o jovem, incluir o adulto e incluir o idoso? Como por meio do currículo pode ser feito isso? Que estratégias as escolas que têm se deparado com o desafio têm utilizado para fazer um trabalho de inclusão?

Tomando como referência as experiências vivenciadas numa escola periférica, a expositora, professora Criseida, apresenta como problema mais relevante na organização pedagógica da escola **a questão das idades muito diferentes nas salas**. Lembrando que, por causa da estrutura histórica da escola, as

estratégias criadas para a educação formal brasileira, instituída para a elite, serviram para excluir e que, uma vez, internalizadas, foram sendo naturalizadas no contexto escolar. Por isso, coube o desafio de se pensar num currículo que realmente olhasse sobre a **questão das idades** e de **como fazer os agrupamentos etários que garantisse o direito à aprendizagem que está na Carta Magna; o direito de aprendizagem que está na LDB; o direito de aprendizagem que está no ECA**¹⁴.

A **estratégia de agrupamentos etários** foi apresentada **como forma de superação** do processo de exclusão na escola e de facilitador do processo pedagógico do professor, *porque os interesses são mobilizados de maneira diferente*. Para superação do problema no contexto das escolas estaduais foi adotado o **processo de enturmação por idade**, que na visão dos expositores *“foi um processo grande, no ano de 2011”*.

Avançando, são apresentados os indicadores qualitativos e quantitativos dos resultados decorrentes das estratégias/ações adotadas pelas escolas que têm participado do processo grande de enturmação¹⁵ nos anos de 2011, 2012 e 2013.

Assim, tomando como referência a visão dos professores, tanto os relatos de experiência dos CEFAPROS, Conec/2012, como nos *banners* e nas comunicações orais apresentados no **SemiEdu** de 2011 até 2013 foram apontados alguns avanços no contexto das escolas estaduais de Mato Grosso:

- O reconhecimento de que algumas escolas se encontram organizadas por meio de um projeto político-pedagógico inclusivo, com pais, professores, alunos, profissionais decidindo o currículo inclusivo e compreendo a avaliação como processo de acompanhamento da

aprendizagem, para a aprendizagem e não como um processo de exclusão;

- O reconhecimento das fases de desenvolvimento dos alunos;
- O reconhecimento da heterogeneidade de tempos, espaços e modos de aprender.
- O reconhecimento da aprendizagem como um processo, onde não há períodos ou etapas preparatórias para aprendizagens posteriores, mas um permanente desenvolvimento;
- O reconhecimento de características de ordem pessoal, relacionadas ao desenvolvimento de cada aluno, enquanto um ser sujeito único, para um atendimento diferenciado;
- O reconhecimento de experiências sócio-historicoculturais e biológicas de cada grupo etário, para a compreensão das relações cognitivas que podem ser estabelecidas entre o conhecimento escolar e o conhecimento socialmente construído em suas vivências anteriores (envolvendo valores, pontos de vistas sobre o mundo, hierarquias, ideologias e preconceitos).

A respeito dos indicadores quantitativos o professor, Daltron, que os apresenta, esclarece que os dados constam no documento referência da Conec/2012 e chama a atenção para a taxa (%) de Aprovação, de Reprovação e de Abandono no Ensino Fundamental em escolas estaduais do Brasil, Centro Oeste e Mato Grosso – de 1999 a 2011. Sobre os índices de correção da Distorção Idade/Série/Ano/Fase - de 1999 a 2013 – destacando o período da Enturmação no Ensino Fundamental Regular da Rede Estadual de Mato Grosso (Escolas Organizadas por Ciclos de Formação Humana), de 2011 a 2014:

- **No Gráfico 1: Considerando a Taxa de Aprovação no Ensino Fundamental em escolas estaduais do Brasil, Centro Oeste e Mato Grosso – 1999 a 2011:** De acordo com os dados apresentados a taxa de aprovação (%) nas escolas estaduais em Mato Grosso supera os

¹⁴ ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁵ Segundo a representação da Seduc/MT: *o Processo de Enturmação só operacionalizado quando o sistema definiu aquilo que estava pormenorizado na política.*

índices nacional e regional. Enquanto no Brasil os índices evoluem de 78,6 (1999) para 85,5 a (2011); na região Centro Oeste os índices avançam de 73,4 a 86,2, no mesmo período, em Mato Grosso de 72,0 os índices da aprovação saltam para 96,8;

- **Gráfico 2 - Taxa de Reprovação no Ensino Fundamental em escolas estaduais do Brasil, Centro Oeste e Mato Grosso – 1999 a 2011:** Em Mato Grosso há queda nos índices de reprovação (de 7,5 para 2,5), no período, enquanto que na Região e Brasil a reprovação aumenta: (de 10,8 para 11,1) e (de 9,1 para 11,1), respectivamente;
- **Gráfico 3 - Taxa de Abandono no Ensino Fundamental em escolas estaduais do Brasil, Centro Oeste e Mato Grosso – 1999 a 2011:** Os dados comprovam que em Mato Grosso, no período, o índice de abandono à escola reduziu de forma considerável (de 20,5 para 0,7) em relação à condição regional e nacional, onde a redução foi de (15,8 para 2,7) na Região e de (12,3 para 3,4) no Brasil;
- **Gráfico 4 - Taxa de Distorção Idade/Série/Ano/Fase no Ensino Fundamental em escolas estaduais do Brasil, Centro Oeste e Mato Grosso - 1999 a 2013:** Também a correção da distorção é mais acentuada em Mato Grosso. De 49,5 é reduzida para 9,1. Enquanto que na região e a nível nacional a distorção reduz, respectivamente (de 47,6 para 23,0) e (de 44,9 para 22,3);
- **Tabela 1 – Mostra quantidade de alunos enturmados de 2011 a 2014 no Ensino Fundamental Regular da Rede Estadual de Mato Grosso (Escolas Organizadas por Ciclos de Formação Humana) - Fonte: BiSeduc 20/05/2014-** Na leitura dos dados é apontado que houve queda na necessidade de enturmação. Que em 2011 eram aproximadamente 20 mil crianças enturmadas, em 2012, quase 9 mil; em 2013, oito mil e, agora, 2014, pouco mais 2 600.

Considerando os indicadores qualitativos e quantitativos a respeito das

estratégias/ações adotadas nas escolas para superação do processo de exclusão na rede de ensino fundamental de Mato Grosso, de acordo com a representação da Seduc/MT, é possível a compreensão:

- Que há mais inclusão de crianças, jovens e adolescentes na escola. Temos abandonado menos nossas crianças. Temos reprovado menos e daí a permanência dessas crianças que antes abandonavam a escola, que era a nossa demanda de EJA ou demanda reprimida que está aí no Estado.
- Compreensão de que todos são capazes de aprender, na perspectiva do currículo inclusivo;
- Oportunidades de espaços diferenciados aos alunos que apresentam desafios: Os espaços estruturais que estão garantidos na Resolução 262/2002¹⁶ têm sido implementados e têm oportunizado às escolas repensar a organização desse espaço e desse sistema de aprendizagem. Relevância nas salas de articulação e de espaços que desenvolvem projetos para a aprendizagem.
- Planejamento coletivo, interdisciplinar, por áreas de conhecimento, baseados nas orientações curriculares;
- Organização por grupos de interesses baseados na idade;
- Incentivo à valorização dos saberes;
- Práticas avaliativas inclusivas;
- Redução da indisciplina
- Relações mais democráticas
- Garantia da permanência;
- Visibilização das crianças que apresentam desafios
- Possibilitaram a dinamização dos processos e alteração das práticas de submissão, de classificação e exclusão;
- Possibilitam repensar a função social da escola e da educação.

Nas considerações finais, os expositores ponderam que, mesmo

¹⁶ RESOLUÇÃO N. 262/02-CEE/MT. - Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

havendo o reconhecimento que os indicadores apresentados permearam a inclusão escolar e o fortalecimento do projeto político-pedagógico das instituições educativas no sentido amplo, obstante, Mato Grosso tem grandes desafios para superar os problemas da exclusão e promover, verdadeiramente, a inclusão social pela escola.

Na mesma direção, asseveram que a análise da **metas 2 e 3 do PNE**¹⁷, que tratam da inclusão escolar para a população de 6 a 17 anos, à luz dos dados sobre a universalização e a conclusão as etapas do Ensino Fundamental na idade recomendada elucidam os desafios a serem superados em Mato Grosso.

- **Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
- **Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida¹⁸ de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento);

Em relação à universalização obrigatória do PNE, o Censo 2010 (IBGE) apontou no Estado de Mato Grosso o desafio de incluir mais de 50 mil (50.200) estudantes que estão fora da escola, na faixa etária dos 6 a 17 anos. Fazendo a localização por faixa etária, são 9.100 (6,10%) crianças fora da escola na faixa etária de 6 a 10; 9 mil (6,00%) adolescentes na faixa etária de 11 a 14 e

de 15 a 17 – são 32100 (18,50%) jovens fora da escola.

No município de Cuiabá (Censo IBGE - 2010) estão 11.317 destas crianças, jovens, adolescentes fora da escola. De 4 a 5 anos, são mais de 3 mil; De 6 a 10 anos, mais de 1 mil; de 11 a 14 anos, mais de 1 500 e de 15 a 17, mais de 4 mil e pouco. Sobre a localização, 97% estão na área urbana, onde 80% se identificam como negros.

No mapa dos alunos que concluíram as etapas do Ensino Fundamental na idade recomendada pelo PNE, em relação às séries iniciais, Mato Grosso aparece em 4º lugar no mapa nacional, contudo, apenas 86,7% das crianças de 12 anos **concluíram na idade** recomendada e, apesar de **ocupar o 2º** lugar, em relação à conclusão das séries finais, porém não conseguiu incluir nem 80% dos adolescentes de 16 anos.

Concluindo, é feita a recomendação de que é preciso possibilitar a dinamização dos processos e a alteração das práticas de submissão, classificação e exclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos da escola. Que é preciso possibilitar e repensar a função social da escola, o papel da escola e o papel da educação.

Referência

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep - <http://portal.inep.gov.br>
BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep - <http://portal.inep.gov.br>
BRASIL, Fora da Escola não pode. <http://www.foradaescolanaopode.org.br> acessado em 29/05/2014
PNE, Plano Nacional de Educação.

¹⁷ PNE – Plano Nacional de Educação

¹⁸ A TAXA LÍQUIDA é o resultado da divisão do número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível de ensino e a população total dessa mesma faixa etária.

TEMA III – IV - Avaliação do Conselho Estadual de Educação – CEE/MT

Profª Maria Luiza Zanirato

Para abordar o tema se propõe a situar, em termos dessa nova organização curricular por ciclo, fazer um panorama geral de como estamos, no próprio Conselho Estadual de Educação – CEE/MT, compreendendo a nova dinâmica de concepção de currículo.

Registra o contato com a temática não se deu pela Universidade Federal de Mato Grosso, no curso de Pedagogia, mas, sim, na minha vivência no Sintep/MT, que representa no CEE/MT. Informa que no Sindicato esteve no cargo de Secretária do Sintep/MT, na época, de Assuntos Educacionais, em 1995, também, na direção da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, onde lhe fora oportunizadas inúmeras discussões com o Professor Miguel Arroyo sobre o tema.

Por isso, considera que o acúmulo construído vem desde 1995, quando fora Encontro Estadual de Educação, de Aripuanã, esse contraponto à organização curricular seriada, quando Miguel Arroyo nos trazia de que a escola tinha que repensar seus tempos, seus espaços e considerar o aluno no seu ciclo de vida. O que significava rever totalmente a forma que fomos formados na escola, no regime seriado. Rever e mudar a nossa prática escolar a partir dessa nova referência.

Questiona que, contudo, ainda não tem consensuado do que se trata o tema. Enquanto profissionais da educação, não há compreensão do que se trata fazer essa revolução na educação. Isso porque quando o professor estudou escola se organizava em outra lógica; quando começou a trabalhar nessa mesma organização, repetiu no trabalho docente o que aprendeu quando estudante.

Para prosseguir cita o Professor Arroyo que dizia que essa mudança não veio, não foi alterada, não está sendo alterada, a partir da academia ou de

referenciais científicos, teóricos ou de especialistas. Não! É na escola, trabalhando, enquanto professores, que acontecem as mudanças com as práticas pedagógicas. Comenta: *Estamos mudando essa concepção da organização do trabalho, tanto do trabalho pedagógico quanto do currículo.*

Faz referência que isso culminou aqui, em Mato Grosso, com o que já foi dito anteriormente, na rede estadual e, também, nas redes municipais, como é o caso da rede municipal de Cuiabá, onde trabalha. Hoje, a gestão diz que optaram pelos Ciclos de Aprendizagem na rede de ensino de Cuiabá, que começou tendo como referência a escola de Porto Alegre, a Escola Cidadã.

Em relação ao Conselho Estadual de Educação, onde compõe a Câmara de Educação Básica, percebe-se convivência em contexto de muitos conflitos em relação à proposta de ciclos e posição contraditória, inclusive, quando as escolas “se revoltaram”, porque se mudou a forma de **enturmação**. Não se podia mais enturmar pelo histórico escolar. A única forma seria por idade. Assim, na época, em 2011, isso foi um alvoroço generalizado.

Citando os relatos no Conselho Estadual de Educação sobre os processos das escolas, aponta que os conselheiros não manifestavam se a escola propunha o currículo com uma proposta de ciclos ou de seriado. Assim, sempre perguntava ao relator: Qual é a opção da escola? Em verificação ficou percebido também a contradição na escola: ela se dizia escola de ciclos, mas o regimento da escola era seriado. Dentro da própria formulação da escola na sua proposta pedagógica, ainda, é encontrado esse misto de organização do currículo e do pedagógico.

Informa que o conselho atuou no sentido orientar às escolas organizando, em 2012, uma Comissão da Câmara de Educação Básica com a representação da SEDUC, da UNDIME, e dos pais e mães, e o Professor Carlos Caetano da Câmara de

Ensino Superior, para fazer estudos sobre o problema com a seguinte dinâmica:

- Primeiro, para entendermos a concepção de escola de ciclos. Se todos entendiam o que era escola de ciclos!
- Posteriormente, concluindo esse nivelamento de conhecimento e fora feito consulta aos gestores, consulta às agências formadoras sobre qual era a percepção desses atores e como se estava constituindo a proposta. Consultou-se como na rede municipal de educação de Várzea Grande, na rede municipal de educação de Cuiabá, e na rede estadual de educação de Mato Grosso, qual era a percepção desse currículo que estava sendo revisto, inclusive, com a norma do Conselho Estadual de Educação e um parecer correspondente, que era a Resolução 262 e o Parecer 289, todos do ano de 2002, que tinha o diretor do Sintep, o Conselheiro Professor Carlos Abicalil, como Relator.
- Também, sugeriu-se ouvir as escolas em quatro municípios que tinham a oferta de educação de ciclos: Alta Floresta, Nova Mutum, Alto Araguaia e São Félix do Araguaia, que, mais ou menos, correspondiam às quatro regiões do Estado, além de escolas de Várzea Grande e de Cuiabá.
- Nessas consultas que fizemos procuramos ouvir os segmentos, os pais, mães, funcionários, professores, a gestão da escola, pedindo para avaliarem como entendiam os pontos positivos e negativos da proposta.

Na Sistematização dessas consultas, onde se buscou ao ouvir quem está fora do Conselho de Educação sobre o que resultou dessa normatização dos ciclos, relata que, no geral, o que se disse é que melhorou o trabalho dentro da escola com os ciclos. Os vários segmentos se pronunciaram dessa maneira: que, no geral, melhorou. Acredita-se que foi melhor essa forma de enturmar os alunos por idade, pois esse grupo de alunos tem interesses comuns e, também, ficou melhor para o professor fazer o planejamento. No geral, todos já diziam que não estar mais no regime seriado, que já estamos em uma nova situação.

Nos aspectos que faltam, o que faltou em relação a essa inovação, apontou-se que houve pouco trabalho de

formação. Foi muito pouco, muito breve, muito insuficiente, inclusive, por parte das agências formadoras. Não houve essa articulação da gestão, em geral, com essas agências formadoras, principalmente na proposta de formação continuada. Esse deveria ter sido um processo muito mais longo, muito mais intenso, mas foi muito rasteiro.

Outra coisa que pode ser observada é que: o que está na norma, necessariamente, não é o que está acontecendo nas escolas. Por exemplo, **a proposta de um trabalho que seja do coletivo do ciclo não se efetivou, nem na atribuição de aula ou de classes. Isso não foi alterado com os ciclos.** Continuou igual. Por quê? Comenta: *Porque na norma o que se dizia é que os alunos eram do ciclo; as professoras e os professores eram do ciclo, e teriam responsabilidades sobre essa formação no ciclo, até para não configurar que a professora no 1º ano “não fez nada”, “fez corpo mole”, e a professora do 2º ano ficou com toda carga da alfabetização, por exemplo. Assim, todas as professoras, daquele primeiro ciclo, estariam encarregadas dessa formação em termos de alfabetização. Mas isso não se efetivou! Ficou cada professora, ainda, assumindo uma turma sem saber de onde esse aluno vinha, sem saber como ele iria para frente. Aquela professora que iria assumir aquele aluno no ano seguinte não o acompanhava, não tinha noção dele naquele ano em que estava estudando. Então, a professora da 3ª fase, que é assim rede estadual, não sabia o que a professora estava trabalhando na 2ª fase; nem a professora da 2ª fase sabia o que a professora da 1ª fase estava trabalhando, como estava trabalhando e como estavam os alunos.*

Outra coisa que, também, não se efetivou foi o Laboratório.

O Laboratório não é uma sala ambiente. O Laboratório é um projeto da escola. Está explicitado na Resolução nº 262/02 que é uma organização da escola para atender, para encaminhar os problemas de aprendizagem. Ao invés do Laboratório, que era um projeto da escola,

usou-se a estratégia do professor articulador que a norma disse que justamente não se podia fazer, porque caracterizaria uma discriminação. Os alunos que ficassem na sala de articulação seriam menos capazes, menos aptos. Isso configuraria uma sala de reforço. Em muitas situações foi chamado assim mesmo, de sala de reforço, aula de reforço.

Outra coisa, também, que percebida nesse estudo é que não houve uma ampliação do financiamento, considerando que estamos mudando do seriado para os ciclos. O financiamento continuou o mesmo. No nosso entendimento ao mudar para os ciclos deveria de se fazer um investimento muito maior na educação. Há a necessidade de se fazer um investimento muito maior, mas isso não se alterou naquele momento e tampouco agora.

Em suma, diz que no geral, há muito mais a dizer a respeito dessa sistematização. Que ainda, o Conselho vai continuar estudando, inclusive, para verificar se há necessidade de revisar essa legislação ou não; de alterar; de inserir em outra norma. As Diretrizes da Educação Básica, a LDB Estadual, por exemplo, no Conselho Estadual de Educação, esta sendo revisando, também.

Cita como exemplo a consulta feita ao Conselho se poderiam trocar a denominação de fase por idade na rede estadual. Não seria mais a turma da primeira fase, a turma da segunda, da terceira, do primeiro ciclo, mas seria a turma de seis anos, a turma de sete anos, a turma de oito anos.

A respeito da consulta relata que: *Estamos num vácuo dentro do Conselho, porque fui Relatora desse processo de consulta e a minha conclusão foi de que denominação não muda, necessariamente, a concepção, não muda a lógica, não muda o que já está lá na prática do sistema. Isso, também, não é o Conselho Estadual de Educação que vai impedir ou não, mas fiz questão de enfatizar, enquanto relatora, que não podemos pela Resolução fazer agrupamento só por idade. Não podemos fazer isso. Se isso significar que*

a denominação deixará de ser fase para chamar idade... Se isso significar que todos os agrupamentos serão por idade, vai ferir a norma, porque a norma diz que não é só por idade. É por idade, por experiência e por outros conhecimentos do aluno. Tudo isso será considerado no coletivo da escola e esse coletivo é que vai definir a enturmação. Não poderia ser o sistema eletrônico que define. Não poderia ser um critério fora da escola. Teria que ser de autonomia da escola. Todavia, o Presidente da Câmara não quer assinar o processo. Não concordou com o meu parecer e isso está pendente na nossa Câmara. Vamos continuar. Na próxima sessão vamos discutir novamente.

Para fazer suas considerações finais apresenta o entendimento que, na verdade, ainda, existe uma caminhada em relação aos ciclos. Que é preciso, ainda, afinar em muito sobre o que queremos, onde queremos chegar e se, de fato, entendemos a concepção dos ciclos.

Por último, que é preciso ter muito cuidado! Inclusive, no que trata a Resolução nº 07/2010, citada, a respeito das Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino de 09 anos e que está muito evidenciado que é possível, sim, nos três anos iniciais, não mais reprovar. São ininterruptos. Mas lá tem, também, escrito que não é permitida a aprovação automática. Diante disso, não podemos, pelo menos nos anos iniciais, fazer mais nenhum tipo de retenção, mas, também, não podemos fazer a aprovação automática. Este é o desafio: como organizar o sistema, como organizar a escola, como trabalhar, reorganizar o trabalho pedagógico da escola para que, de fato, cumpra toda essa legislação e, de fato, fazer a escola inclusiva, 100% inclusiva. Esse é o nosso grande sonho e, também, a nossa maior luta: que tenhamos, enquanto profissionais da Educação os nossos direitos garantidos e, também, os direitos dos nossos alunos e alunas garantidos.

TEMA III. V- Avaliação SINTEP/MT

Prof. Júlio César Viana

Em suas considerações iniciais, o professor Júlio César Viana (Direção do Sintep/MT) apresenta o entendimento historicamente construído nos espaços de debate do Sindicato de que “*não cabe ao Sindicato delimitar ou determinar qual é a matriz de organização curricular mais relevante como proposta do Sindicato. Cabe a nos entendermos, primeiro, que é responsabilidade da escola, conforme está na LDB, a determinação do seu projeto pedagógico. Vejam: determinação da escola! Isso pressupõe que podemos ter no sistema ou na rede uma diversidade de organização do processo pedagógico*”.

Justifica que o Sindicato é um espaço plural. Não é só um espaço de diversidades, mas um espaço de pluralidades. Por isso tem como é essencial que não seja imposto ao sindicalizado ou ao dirigentes essa ou aquela matriz de organização didático-pedagógica.

Em seguida, tomando como referência o acúmulo resultante do debate que tem feito sobre o tema, apresenta sua posição pessoal com a convicção de que o poder de organização pedagógica da escola ciclada é mais eficiente que da escola seriada. E justifica que sua análise sobre processo de seriação se dá a partir da discussão no Movimento Sindical sobre o processo de organização da produção, o *taylorismo, o fordismo e toyotismo*¹⁹. Aponta que a organização dos processos produtivos não se deu por determinação da educação. Foi um processo industrial, um processo de organização da produção capitalista que determinou esse tipo de organização. Com base nas teorias diferencia a duas formas de organização pedagógicas, seriada e ciclada, pelos

¹⁹ *Taylorismo, fordismo e toyotismo são formas de organização da produção capitalista industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX e que visavam à maximização da produção e do lucro.*

principais fatores que organiza a produção: em que o ciclo se caracteriza pela responsabilidade coletiva, diferenciada do processo de produção de seriação que a responsabilidade era pessoal, por méritos individuais.

Tomando como referência o histórico da sua formação e atuação profissional adverte que a produção escolar não é uma produção medida individualmente. “*A produção escolar é uma produção coletiva, onde nós somos corresponsáveis, independente de qual seja a disciplina, independente de qual seja a nossa função dentro da escola.*”

Em relação à organização curricular implantado no Sistema Educacional de Mato Grosso afirma que “*não temos uma escola por ciclo propriamente dita na prática. Nós pegamos o processo de seriação de nove e o dividimos em três etapas de seriação, de três anos cada uma delas. E isso na prática não ocorre no cotidiano da escola. O que vemos é um processo descontínuo. Uma coisa que é essencial para a escola de ciclo é a continuidade do processo. Aliás, a lógica de processo é de continuidade, de acúmulo, de superação, que não é propriamente dito o que nós temos*”.

Prossegue apontando, na sua avaliação, **algumas incoerências inerentes da tentativa de organização pedagógica das escolas por Ciclo de Formação Humana em Mato Grosso:**

1. Participação dos educadores no processo de implantação: Não houve a participação dos educadores, nem garantido a autonomia da escola. Não havia espaço para a escola discutir qual era a sua forma de organização pedagógica. A institucionalização da escola de Fases em Mato Grosso foi feita num processo de verticalização impositiva, de cima para baixo. *Ou era, ou era para se aderir ao ciclo, não havia opção.* Não havia alternativa para a garantia do que estabelece a LDB que

é a autonomia da escola na organização do ensino;

2. **Desenvolvimento da escola de fase:**

Marcada pela descontinuidade do processo pedagógico. Falta de interação entre o professor que trabalhou e o que vai dar prosseguimento com a turma. Essa descontinuidade é asseverada pela alta rotatividade dos profissionais na escola, que na rede estadual, 50% do quadro de professores são de contratados temporariamente;

3. **Ruptura entre as séries iniciais e as séries finais:**

A política deliberada da Secretaria de Educação tem imposto aos municípios a responsabilidade em implantar a educação infantil e as séries iniciais. O censo escolar retrata esta política de quantos alunos o Estado possui nas séries iniciais e quantos alunos o município têm. Ainda, quantos alunos o Estado têm nas séries finais e quantos alunos o município possui. São os alunos que saem das séries iniciais nos municípios, sem critérios da idade, e que vão ser enturmados, pela idade, nas séries finais no Estado. Então, qual é a completude da formação humana deste aluno se até certa idade é de responsabilidade do município e depois disso é do Estado, em condições e ritmos diferentes. Com esta lógica, não podemos falar em ciclo de formação humana, considerando o período de vivência ininterrupta do ser humano de 6 a 14 anos, que do ponto de vista da LDB representa o Ensino fundamental.

4. **Formação dos professores pelas universidades:**

Mesmo as universidades públicas ainda organizam a formação de professores nos moldes da Lei 5.692/71, num processo de seriação. Principalmente nas Licenciaturas, onde se discute menos psicologia, menos filosofia, menos antropologia isso, ainda, é mais complexo. Os professores vêm

preparados para o processo de seriação e têm que se envolver na escola num processo como o de Ciclos que tem uma complexidade em si: *que requer reconhecimento das diferenças, dos estágios de desenvolvimento cognitivos distintos de uma pessoa para outra, dos estágios de oportunidade de aprendizagens que cada um teve e a diferenciação que faz com que o domínio dos conteúdos seja distinto.*

5. **A organização pedagógica x administrativa da escola:**

Temos uma lógica perversa no processo de organização da educação. O pedagógico, que deveria ser a base, a determinante para tudo que vem após, é submetido primeiro às condições de financiamentos estruturais, segundo, às questões administrativas. Há a ausência de processo coletivo, decisões e planejamento, e isso é um grande problema. Cabe reconhecer que os aspectos administrativos são determinantes para a organização pedagógica da escola, nesta perspectiva, apontamos como fundamental o processo de atribuição de aula. Por isso questionamos: *Por que o processo de atribuição de aula tem que ser para cada ano letivo? Por que ele não pode garantir a continuidade? Ser feito para a fase? Isso tem implicação na questão da continuidade. É preciso assegurar que haja realmente um consenso, que cada ano deixe de ser um ano numa série dentro daqueles três anos da fase. Deixar, por exemplo, de no processo de atribuição “dizer que toda a culpa é do sistema”.*

6. **A organização do sistema, da escola e a prática dos profissionais da educação buscam reforçar a institucionalização do processo seriação (primário e ginásial):**

- **A Prova Brasil:** A principal avaliação da Prova Brasil é feita no final dos anos das séries iniciais e,

depois, no final das séries finais. O que isso representa uma lógica de Primário e Ginásio. Consultem o censo escolar e vejam como está dividido. Observem os parâmetros para aplicação dos recursos do FUNDEB: das séries iniciais é um percentual, um coeficiente; das séries finais é outro.

- **Os livros didáticos:** A escola de fase trabalha com livros didáticos da escola seriada. Segue aquela perspectiva da organização do conteúdo do processo da escola seriada;
- **Concepção pedagógica dos professores:** Por falta de formação e de compreensão da dinâmica dos ciclos a maioria dos professores reclama da escola ciclada e defende escola seriada por algumas razões. A primeira que é difícil, *porque não pode mais reprovar*. A outra é com relação à *questão da disciplina*, do controle da disciplina dentro da escola. Dizem os professores “- Ah, professor, eu estou aqui desmoralizado. Eu não posso mais nem reprovar que dirá mandar um aluno para casa, dar uma suspensão”. Ainda, a grande maioria dos professores se interrogados sobre o ano está trabalhando na escola, a resposta é “Eu sou professor do ginásio.” Ou o outro: “Não, eu sou professor do primário”. Ou situam a fase que trabalham no ciclo no processo de seriação. Mantêm a lógica da dicotomia da escola “Primária e Ginásio”, “de 1º e 2º Graus - da seriação”, sem se situarem na proposta da escola de ciclos, reforçada, por sua vez, por questões institucionais.

Pelo exposto, pondera o professor Júlio, que precisamos entender e ver em que lógica foi instituído o processo de implantação da escola de Ciclo em Mato

Grosso²⁰. Estávamos numa lógica de um Governo que tinha uma perspectiva neoliberal, onde a preocupação principal era com a relação ao custo/benefício, entendendo que temos um grande desafio no Brasil. A educação no Brasil é medida pelos principais indicadores de qualidade pelos anos de escolaridade, não é pelos resultados dos anos de escolaridade. Recentemente, começamos a ter processos que passaram a se preocupar com o resultado da escolaridade. Contudo, no censo, as pessoas são medidas pelo tempo de escolaridade. São classificadas pelos anos de escolaridade. *Então, a lógica de qualidade que instituiu a Escola de Ciclos não de assegurar o conhecimento. Era de eliminar o desvio série/idade, a evasão, a reprovação, que temos interesse também de eliminar, mas a partir de outra perspectiva: a de assegurar conhecimentos.*

Para superação das incoerências inerentes da tentativa de organização pedagógica das escolas por ciclo em Mato Grosso, sugere como essencial:

1. **Que a organização do processo pedagógico seja por área de conhecimento:** Primeiro, que a organização administrativa venha a ser feita em função da organização pedagógica, porque um pode negar o outro completamente. Segundo, que a organização do processo pedagógico seja pensada para a área de conhecimento. É muito mais produtivo ter professores que se dediquem a uma determinada área de conhecimento. Exemplo: Numa turma de alfabetização - os alunos de alfabetização - têm aulas de linguagem, de conhecimentos gerais, de conhecimentos sociais, de matemática, de ciências. Podemos ter

²⁰ *Analisando a proposta oficial, percebemos que a orientação se deu no sentido de que as escolas fossem implantando os ciclos de forma gradativa desde 1998, partindo dos alunos que ingressaram no CBA.*

professores que se dediquem e que acumulam conhecimentos relacionados à área que facilita com que ele esteja presente em todos os anos da fase, às vezes nas interfases, sabendo como evolui aquele aluno que começou com ele aos 6 anos de idade, como ele chegou aos 8, aos 9 e, quem sabe, até aos 10 anos de idade. **A organização por área de conhecimento é essencial, pois pode permitir ao profissional acumular melhor os métodos, a didática, a elaboração do conhecimento para atender exclusivamente a uma determinada área do conhecimento.** *Chega de professor genérico, que serve para tudo!*

- 2. Que haja continuidade no processo escolar:** Como estamos tratando aqui da organização pedagógica da escola de ensino fundamental é **essencial que os alunos sejam atendidos, dos 6 aos 14 anos, numa que se organiza para atender o aluno do primeiro ao nono ano.** Porque, como mencionado, estamos tendo uma ruptura principalmente dentro desse contexto da escola de ensino fundamental. Obviamente, o correto é que esta organização se estenda desde 0, aos 4 anos, aos 17 anos e, porque não, aos 21, aos 24 anos, até o ensino superior.
- 3. Que a avaliação seja precisa ser feita numa perspectiva de diagnóstico:** A avaliação pressupõe um processo de formação continuada que é o que estamos propondo para o aluno. **Não é a promoção automática.** Não é somente para diagnosticar o que ele não sabe até agora. É como fazer para que o que ele sabe sirva de suporte para tudo aquilo que ele, ainda, precisa saber. Pois, em relação ao atual processo de avaliação, ou não temos nenhum ou o que tem é feito de forma precária, porque tem sido um dos fatores de descontinuidade no processo escolar. Vemos o processo de

avaliação como essencial para que o professor que está atuando na escola tenha a clareza da sua dinâmica de avaliação. Não para dar uma nota para satisfazer a família ou para intimidar o aluno ou comprometer o aluno no processo de aprendizagem. Esse processo de avaliação tem que ser uma ferramenta para ele desenvolver e construir.

- 4. É necessário tratar dos diferentes níveis de aprendizagem:** Outra questão é tratar dos níveis de aprendizagem, diferentes níveis de aprendizagem. Significa que na lógica do ciclo vamos ter uma espécie de sala multisseriada. Para isso a recuperação é no processo. A garantia de continuidade da construção do conhecimento é no processo, para além de ter na escola as chamadas salas de articulação ou laboratórios. Já com rotulação.

Para ilustrar as incoerências apontadas o professor Júlio César no processo de organização pedagógica e com isso suscitar reflexão sobre a questão, relata que tem vivenciado isso na prática:

“Eu tenho uma filha de 10 anos, a Júlia – mera coincidência ela ser Júlia. O que acontece com a Júlia? Ela está com 10 anos e não é capaz de ver a hora num relógio analógico. Na parede da cozinha tem um relógio, ela olha, mas não sabe. Ela tem que ver no computador o que tem lá. Se tiver lá 15:38, ela não sabe traduzir que 15:38 horas são três. Ela não sabe ler números, escrever por extenso os números que tenham mais de uma centena. Mesmo sendo centena, dependendo da centena, ela tem dificuldade. Eu tenho estado preocupado! O que vai ser dela, agora, quando chegar a próxima fase que envolve uma complexidade maior de conhecimento? Ou melhor: o que vai

*ser dela do ensino médio?
É culpa da escola ciclada? Não!
Tenho certeza disso! Ela é incapaz
do ponto de vista cognitivo? Não,
porque eu a vejo em outras relações
que exigem conhecimentos, como
manusear o computador. Ela usa o
linux, que tento me identificar, como
usa o windows. E nós sabemos que,
às vezes, nós, adultos, temos a maior
dificuldade para pegar um sistema
como o windows e manuseá-lo, abrir
joguinhos, fazer a navegação na
internet, reconhecer o programa.
Portanto, eu acho que do ponto de
vista cognitivo ela não tem déficit.
Qual é o problema dela? O problema
dela é a organização no processo
pedagógico, porque coisas que ela
não teve a oportunidade de aprender
num dado momento do processo
estão vencidas. Mesmo na escola de
ciclo o professor segue com os livros
da escola seriada. Esses conteúdos
não estão presentes dentro daquele
ciclo que ela está. Pior: eu sei que a
Júlia não é uma exceção. E aí”?*

*retrocesso para a escola seriada. O que
estamos propondo é a superação da escola
de fases para a escola de ciclos
efetivamente.*

Com intenção de reafirmar questões pontuadas no debate, chama a atenção de que a organização pedagógica, em se tratando, da organização por ciclo de formação humana, requer uma estrutura para além de uma determinação política, uma estrutura material, física; uma estrutura organizativa; uma estrutura teórica, formativa que venha assegurar a esse profissional se apropriar de novas dinâmicas; uma estrutura administrativa que esteja coerente com o que é proposto pedagogicamente.

Concluí sua exposição dizendo que espera ter nas questões, por ele pontuadas, a posição mediana que o sindicato acumulou no debate durante os dez anos **de experiências pedagógicas na tentativa da organização curricular por ciclos em Mato Grosso** e do que é preciso fazer para a superação. E concluí dizendo: *Nós não estamos propondo, de forma nenhuma, o*

**Referência para estudo nas etapas escolares e municipais
IX Encontro Estadual de Educação do SINTEP/MT 2014**

1. Caderno de Resolução do XIII Congresso Estadual de Educação do SINTEP/MT-2008 – Texto: Regime de Colaboração na perspectiva do Sistema Único de Ensino resgate histórico
2. Caderno de Resolução do XV Congresso Estadual de Educação do SINTEP/MT-2013 - Articular os Planos Municipais e Plano Estadual de Educação para Implantar o Sistema Único Da Educação Básica em MT: participação popular e cooperação federativa na perspectiva da qualidade na aprendizagem com valorização profissional
3. Caderno – Texto Base - VIII Encontro Estadual de Educação do Sintep/MT - 2011: Demanda da Educação e Organização Curricular “*A escola de fases não é a que queremos*”.
4. Caderno - Referencial do Sintep/MT para a Conferência de Avaliação das Escolas Estaduais Organizadas em Ciclos no Estado de Mato Grosso – CONEC/MT/2012
5. Documento Referencia (para o dialogo com o Fórum Estadual de Educação) sobre a viabilização prática de Sistema Único de Educação no Estado e nos município de Mato Grosso (CONAE 2013);
6. Ciclos, Seriação e avaliação – Confronto de Lógicas de Luís Carlos de Freitas/ Unicamp;
7. A Organização da Escola de Ensino Fundamental em Ciclos de Formação da Rede Estadual de Mato Grosso: concepções, estratégias e perspectivas inovadoras - Prof. Dra. Jorcelina Elisabeth Fernandes - GPCFOPE/IE/PPGE/UFMT- jorce@ufmt.br
8. Texto VIII Encontro Estadual do SINTEP/MT - Ozerina Victor de Oliveira - IE/UFMT. Cuiabá – MT – 2011.
9. “EM e EP na produção flexível a dualidade invertida” de Acacia Zeneide Kuenzer (Revista da Escola de Formação da CNTE, Vol. 05, nº 8/2011);
10. Ensino Médio: identidade, finalidade e diretrizes - de José Fernandes Lima (Revista CNTE- vol.05, nº 8/2011)
11. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil (Revista CNTE, vol. 05, nº 09/2011)- de Andréia Ferreira da Silva;

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Legislação Estadual

Plano Estadual de MT	2006 a 2016
Plano Estadual de MT	Anexo com alterações
LEI COMPLEMENTAR Nº 49, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998.	Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências
Lei Nº 7.040, DE 1º de outubro de 1998 - D.O. 1º.10.98.	Regulamentam os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino.
Resolução Normativa Nº N. 262/02-CEE/MT.	Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.
Resolução Normativa Nº 002/2009-CEE/MT	Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.
Resolução Normativa Nº 001/2012-CEE/MT	Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.
Resolução Normativa Nº 002/2012-CEE/MT	Dispõe sobre as normas para a oferta, no Sistema Estadual de Ensino, da educação para pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais.
Resolução Normativa Nº 001/2013-CEE/MT.	Dispõe sobre a oferta obrigatória da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos estabelecimentos de Educação Básica, públicos e privados, do Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.
Resolução Normativa Nº 003/2013-CEE/MT	Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso.

Legislação Nacional

Plano Nacional de Educação - PNE	- Substitutivo - Projeto De Lei Da Câmara Nº 103, DE 2012 - Análise e Parecer da CNTE
Lei Nº 13.005, e 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Diretrizes Curriculares Nacionais	- Da Educação Infantil - Da Educação Básica
Lei nº 11.274/2006	Que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. No Ensino Fundamental de nove anos
Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010	- Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

REGIMENTO DO IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO SINTEP/MT.

I – DA SEDE, DURAÇÃO E OBJETIVO

Art. 1º - O IX Encontro estadual de Educação - IX EEE - do Sintep/MT será realizado em Cuiabá-MT no Hotel Fazenda Mato Grosso nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2014 e tem o objetivo de contribuir com a compreensão dos/as Trabalhadores/as do Ensino Público de Mato Grosso sobre as demandas, os desafios e as possibilidades colocadas para educação brasileira à luz do novo Plano Nacional de Educação e a partir do entendimento sobre a divisão política do poder do regime federalista, fornecer elementos para a intervenção propositiva no processo de reformulação e/ou implementação dos planos estadual e municipal de educação, para assegurar, a Gestão Democrática, a Valorização Profissional e o Currículo Inclusivo no contexto escolar.

II – DOS/AS DELEGADOS/AS

Art. 2º - O IX EEE será constituído por delegados/as nato/as e por delegados/as eleitos/as pelas subsedes do Sintep/MT nas etapas municipais, obedecendo ao quantitativo especificado no **anexo II** deste regimento e inscritos no prazo determinado e credenciados no presente encontro, com direito a voz e voto.

§ 1º- toda subsele deverá eleger um quadro de suplentes que poderão substituir o delegado caso o mesmo esteja impossibilitado de participar do evento

§ 2º- A substituição de delegados/as será feita até às 12 horas do dia 19 de setembro de 2014 mediante comunicado oficial da direção da subsele

Art. 3º - São delegados/as natos/as os/a membros/as da Direção Estadual e os/as membros/as do Conselho Fiscal do SINTEP/MT

Art. 4º – Poderão participar do IX EEE os/as convidados/as da Direção Central do SINTEP/MT.

III- DAS ETAPAS E CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO

Art. 5º – O IX Encontro Estadual será precedido das etapas escolares, aberta a todos/as os profissionais da educação e das etapas municipais, abertas aos filiados (as) do Sintep/MT.

§ 1º- Qualquer trabalhador/a não filiado que desejar participar da etapa municipal e se credenciar a delegado/a na etapa estadual, deverá preencher a ficha de filiação ao Sintep/MT.

§2º- O IX EEE do Sintep/MT está projetado para 450 (quatrocentos e cinquenta) delegados/as que serão eleitos/as por subsedes nas etapas municipais, dentro dos quantitativos especificado no ANEXO I deste regimento.

Art. 6º- para ser delegado/a ao IX EEE fica exigida a seguinte condição:

- I. Ser filiado/a e estar em dias com as finanças do Sintep/MT até a data da realização do encontro municipal;
- II. Ter participado da etapa municipal;

Art. 7º- A distribuição dos/as delegados/as por subsele é feita com base no número de sócios/as em dias com as finanças do Sintep/MT até o dia 30 de junho de 2014 e quadro de delegados/as por subsele será definido com base no seguinte critério:

- I. 01 delegado/as mínimo por rede filiada
- II. Mais 01 delegado/a para cada 100 filiados.
- III. Quando o resultado da divisão for igual ou superior a 0,5 (meio) arredonda se o quantitativo de delegados/as para cima. Quando o resultado for inferior a 0,5(meio), arredonda-se para baixo.

Art.8º- Na definição do quadro de delegados/as devem ser observados prioritariamente os segmentos que compõe a categoria: professor/a funcionários/as aposentados/as.

Art.9º- nas subdesdes onde não houver representação suficiente de um dos segmentos (professor/a ou funcionário/a, aposentado/a), a vaga deverá ser destinada aos delegados/as do outro segmento.

IV- DO FINANCIAMENTO

Art.10- As Subdesdes serão responsáveis pela estrutura necessária para a realização do encontro municipal, pela alimentação e /ou outros gastos durante as viagens dos delegados/as ao IX Encontro Estadual de Educação do Sintep/MT.

Art.11- A Direção Central será responsável pelas passagens (ida e volta), alimentação e hospedagem em Cuiabá dos/as delegados/as durante a realização do IX Encontro Estadual de Educação do Sintep/MT.

V – DO CREDENCIAMENTO

Art.12 - O credenciamento dos/as delegados/as acontecerá entre as 16 horas e 21 horas do 18/09/2014 e das 8 horas às 12 horas do dia 19/09/2014, devendo cada delegado/a apresentar documento de identificação.

§ 1º - As substituições de delegados/as por suplentes, no limite de inscrições definidas para cada Subdesde, serão efetuadas no mesmo período do credenciamento mediante comunicado da direção da subdesde.

§ 2º - Cada delegado/a é responsável pela guarda do material contido nas pastas que receberá no ato do credenciamento e não haverá, em nenhuma hipótese, reposição de crachás de votação.

VI – DA ORGANIZAÇÃO

Art. 13 - A Comissão Organizadora do IX EEE é composta pela Presidência, Vice-Presidência, Secretaria Geral, Secretaria de Assuntos Educacionais, Secretaria de Funcionários/as, Secretaria de Finanças, Secretaria de Infraestrutura, Secretaria de Formação Sindical e pela Secretaria de Redes Municipais do Sintep/MT.

Art.14 - O temário e a programação do IX EEE aprovado pela direção central e referendado no Conselho de Representantes encontram-se nas pastas dos delegados/as.

Art.15 - Instalado o IX EEE, será o mesmo dirigido por uma Mesa Diretora designada pela Comissão Organizadora.

Art.16 - Ao Coordenador/a da Mesa Diretora cabe conduzir as sessões, cumprir e fazer cumprir o Estatuto do SINTEP/MT, este Regimento, e adotar as medidas atinentes ao bom desenvolvimento dos trabalhos, resolver as questões apresentadas à Mesa e se necessário, consultar a plenária mediante votações, para resolver possíveis problemas referentes ao desenrolar dos trabalhos.

§ 1º - O/A Coordenador/a poderá pedir, em caso de dúvida, a identificação do/a delegado/a inscrito no IX EEE.

§ 2º - O/A Coordenador/a não poderá discutir ou interferir no conteúdo do debate, a não ser para esclarecimentos, sem interromper quem estiver no correto uso da palavra, dentro das normas regimentais.

§ 3º - Quando quem coordenar desejar debater qualquer assunto deverá, antes, passar a coordenação da sessão ao seu substituto legal.

§ 4º O/A Coordenador/a poderá cassar a palavra de delegado/a que exceder o tempo determinado para intervenção, ou que se referir a matéria alheia à sessão, ou que prejudique seu bom andamento.

VII – DOS TRABALHOS DO IX ENCONTRO ESTADUAL

Art.17- As etapas escolares e as etapas municipais têm como objetivo massificar e socializar as discussões sobre questões que subsidiarão as discussões do IX Encontro Estadual, coletar sugestões e preparar os/as delegados/as que participarão da etapa estadual.

§ 1º- Os trabalhos serão subsidiados por material impresso e áudio visual, disponibilizados pela direção central às subsedes, acompanhado de sugestões/roteiro de atividades.

§ 2º- As impressões coletados no roteiro de atividades devem ser sistematizado pela subsele disponibilizadas para a comunidade escolar local e enviado para a comissão organizadora no email sintep@terra.com.br, junto com o quadro de delegados/as ao IX Encontro Estadual.

Art.18- Na etapa estadual, os trabalhos do IX EEE constarão de:

- I. Conferência de abertura;
- II. Mesas de debates;
- III. Trabalhos em grupos por mesas de interesse;
- IV. Plenária final para socialização e referendo das contribuições advindas das mesas de interesses.

Art. 19 – Os trabalhos em grupos abordarão temas no IX EEE por mesas de interesse na seguinte ordem, simultaneamente:

- I. Grupo 01: Os Desafios atuais para a Educação Infantil Enquanto Política Pública
- II. Grupo 02: Os Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental e os Desafios da Qualidade na Aprendizagem;
- III. Grupo 03: Ensino médio: Qual a Concepção? Qual a identidade?
- IV. Grupo 04: Gestão Democrática na Educação: Um Exercício de Autonomia

§ 1º - Cada grupo terá, por tema, mediadores/as, coordenadores/as e relatores/as indicados/as pela Comissão Organizadora.

§ 2º - Cada grupo deverá produzir um relatório apresentando propostas a partir dos temas com sugestões de ações para:

- I. Governo
- II. Sindicato
- III. Sociedade
- IV. Parlamentares

§ 3º - O relatório de cada grupo deverá ser submetido à aprovação de seus membros ao término dos trabalhos e conter as propostas aprovadas por maioria simples (50% + 1).

§ 4º- As propostas que, sendo minoritárias, obtiverem no mínimo 30% dos votos do grupo constarão nos anais do IX Encontro Estadual.

Art. 20 – O documento síntese dos grupos será apresentado na plenária final pelo(a) relator(a) de cada grupo, contendo todas as propostas aprovadas de acordo com o § 3º do art.12 deste Regimento.

Art. 21 – A plenária final destina-se ao conhecimento e referendo do produto dos debates e das conclusões dos grupos de trabalhos e será realizada com qualquer número de delegados/as.

§ 1º- Só poderão ser apresentadas na plenária final as propostas constantes no documento síntese dos grupos aprovados por maioria simples dos votos.

§ 2º- Os/As delegados/as deverão inscrever-se junto à Mesa Diretora da plenária dos trabalhos, mediante apresentação do crachá de identificação, tendo assegurado o uso da palavra durante três minutos.

§ 3º - A critério da Mesa Diretora ou decisão do plenário, as propostas poderão ser discutidas com mais de uma intervenção a favor e contra.

Art. 22- Serão levadas à plenária final do IX EEE as moções entregues à Comissão Organizadora até às 13 horas do dia 20/09/14.

VIII – DAS VOTAÇÕES

Art. 23 – Serão consideradas aprovadas os relatórios dos grupos e as moções que obtiverem maioria simples dos votos dos/as delegados/as na plenária final, respeitadas as disposições estatutárias e regimentais.

§ 1º - A identificação do/a delegado/a nos grupos de trabalho e na plenária final será feita mediante a apresentação do crachá de votação.

§ 2º - As votações serão feitas por contraste, mediante levantamento do crachá de votação dos/as delegados/as.

§ 3º - Não serão aceitas questões de ordem, esclarecimentos ou encaminhamentos durante o regime de votação.

§ 4º - Somente serão aceitas declarações de voto, por escrito, dos/as delegados/as que se absterem das votações.

Art. 24- Caberá à Mesa Diretora da plenária e dos grupos julgar as questões de ordem e encaminhamentos.

Art. 25- Será assegurado recurso sobre as decisões da Mesa.

Parágrafo Único – Todo recurso só será aceito com aprovação da maioria simples da respectiva sessão.

Art. 26- Proclamado o resultado final de uma votação, não havendo recurso dos delegados/as, a matéria votada não poderá ser rediscutida.

XI – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 27- Qualquer alteração no temário, regimento ou dinâmica da IX EEE, só poderá ser efetuada pelo plenário e por maioria simples dos votos.

Art. 28- Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Organizadora do IX EEE ou pela Mesa Diretora dos trabalhos “ad referendum” do plenário da Conferência.

Art.29- O quadro de delegados/as por município e a programação da etapa estadual do IX EEE constam nos anexos I e II deste regimento.

Art. 30- A sistematização das propostas do IX EEE ficará a cargo da Diretoria do Sintep/MT.

Art. 31 - As atividades no XV Congresso terão como referência a seguinte programação Anexo I.

Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso

Cuiabá-MT, julho de 2014.

Comissão Organizadora.

ANEXO I

PROGRAMAÇÃO

IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO SINTEP-MT

(Re) significando os Planos de Educação Para a Garantia da Gestão Democrática e Currículo Inclusivo no Contexto Escolar

DIA 18/09- QUINTA-FEIRA

Das 15h00min às 18h30min – Credenciamento.

18h00min às 19h00min - Jantar

19h00min - Mesa 01: Mesa de Abertura

19h30min – Mesa 02: A Atual Conjuntura Política e Educacional e os Desafios dos Sistemas de Ensino na Garantia do Direito à Educação

21h00min - Coquetel

DIA 19/09- SEXTA-FEIRA

09h00 min - Mesa 03: Os Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação na Articulação do Sistema de Ensino e o Fortalecimento da Gestão Democrática

12h00min – Almoço

14h00min - Mesa 04- A Gestão e o Financiamento da Educação e as Perspectivas de Valorização Profissional na Vigência do Novo PNE:

16h30 min - Mesa 05 – Processo Eleitoral 2014 - Programas de Governo para a Educação em Mato Grosso 2015 -2018 e Assinatura da Carta Compromisso com a Educação Pelos Candidatos (as) a Governo do Estado.

20h00 min - Jantar de confraternização

DIA 20/09- SÁBADO

0900min - A Construção do Currículo Inclusivo nas Modalidades da Educação Básica e os Desafios da Formação dos (as) Trabalhadores (as) da Educação

12h00min - Almoço

Continuação

DIA 20/09- SÁBADO

14h00min - Mesas de interesse:

Mesa 01- Os Desafios atuais para a Educação Infantil Enquanto Política Pública

Mesa 02 - Os Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental e os Desafios da Qualidade na Aprendizagem:

Mesa 03 - Ensino médio: Qual a Concepção? Qual a identidade?

Mesa 04 - Gestão Democrática na Educação: Um Exercício de Autonomia

Objetivo das Plenárias Temáticas: Apresentar propostas aos temas com sugestões de ações para:

- Governo
- Sindicato
- Sociedade
- Parlamentares

16h30min - Plenária Final - Apresentação das propostas apresentadas nas Plenárias temáticas

18h00min - Encerramento com jantar

**Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
Cuiabá-MT, julho de 2014.
Comissão Organizadora.**

ANEXO II
QUADRO REFERÊNCIA PARA ELEIÇÃO DOS/AS DELEGADOS/AS
IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SINTEP/MT

REGIONAL	MUNICÍPIO	R.Mum	R.Est.	FILIAD@	DELEGAD@
Noroeste - Manoel	ARIPUANA	1	1	42	2
	BRASNORTE	1	1	47	2
	CASTANHEIRA	1	1	59	3
	COLNIZA	1	1	105	3
	COTRIGUACU	1	1	125	3
	JUINA	1	1	319	5
	JURUENA	0	1	22	1
RONDOLANDIA	1	1	62	3	
Leste I - Vitor	ARAGUAIANA	0	1	17	1
	ARAGUAINHA	0	1	12	1
	BARRA DO GARCAS	1	1	529	7
	GENERAL CARNEIRO	0	1	35	1
	NOVO SAO JOAQUIM	0	1	22	1
	PONTAL DO ARAGUAIA	1	1	69	3
	PONTE BRANCA	1	1	49	2
	RIBEIRAOZINHO	1	1	21	2
	SANTO ANTONIO DO LESTE	0	1	3	1
TORIXOREO	0	1	43	1	
Leste II - Maira	AGUA BOA	1	1	125	3
	BOM JESUS DO ARAGUAIA	0	1	5	1
	CAMPINAPOLIS	1	1	97	3
	CANARANA	0	1	51	2
	COCALINHO	0	1	23	1
	GAUCHA DO NORTE	0	1	2	1
	NOVA NAZARE	1	1	63	3
	NOVA XAVANTINA	1	1	121	3
	NOVO SANTO ANTONIO	1	1	12	2
	QUERENCIA	0	1	37	1
	RIBEIRAO CASCALHEIRA	1	1	92	3
	SERRA NOVA DOURADA	1	1	39	2
Leste III - Marizete	ALTO BOA VISTA	1	1	70	3
	CANABRAVA DO NORTE	1	1	85	3
	CONFRESA	1	1	142	3
	LUCIARA	0	1	40	1
	PORTO ALEGRE DO NORTE	0	1	53	2
	SANTA CRUZ DO XINGU	0	1	4	1
	SANTA TEREZINHA	1	1	106	3
	SAO FELIX DO ARAGUAIA	1	1	110	3
	SAO JOSE DO XINGU	0	1	7	1
	VILA RICA	1	1	52	3

ANEXO II (continuação)
QUADRO REFERÊNCIA PARA ELEIÇÃO DOS/AS DELEGADOS/AS
IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SINTEP/MT

REGIONAL	MUNICÍPIO	R.Mum	R.Est.	FILIAD@	DELEGAD@
Nortão I - Fernando	COLIDER	1	1	196	4
	GUARANTA DO NORTE	1	1	91	3
	ITAUBA	1	1	47	2
	MARCELANDIA	1	1	53	3
	MATUPA	1	1	108	3
	NOVA CANAA DO NORTE	1	1	76	3
	NOVA GUARITA	1	1	57	3
	NOVA SANTA HELENA	1	1	33	2
	NOVO MUNDO	0	1	14	1
	PEIXOTO DE AZEVEDO	1	1	188	4
	TERRA NOVA DO NORTE	1	1	88	3
Nortão II - Ilmarli	ALTA FLORESTA	1	1	191	4
	APIACAS	0	1	32	1
	CARLINDA	1	1	148	3
	NOVA BANDEIRANTES	0	1	16	1
	NOVA MONTE VERDE	1	1	39	2
	PARANAITA	0	1	14	1
Nortão III - Valdeir	CLAUDIA	1	1	92	3
	FELIZ NATAL	1	0	34	2
	IPIRANGA DO NORTE	1	1	35	2
	LUCAS DO RIO VERDE	1	1	153	4
	NOVA UBIRATA	1	1	42	2
	SANTA CARMEM	1	1	34	2
	SINOP	1	1	493	7
	SORRISO	0	1	48	1
	UNIAO DO SUL	0	1	7	1
	VERA	0	1	11	1
Nortão IV - Isac Pintor	ITANHANGA	1	1	30	2
	JUARA	1	1	283	5
	NOVO HORIZONTE DO NORTE	1	1	42	2
	PORTO DOS GAUCHOS	1	1	52	3
	TABAPORA	1	1	63	3
	TAPURAH	0	1	10	1

ANEXO II (continuação)
QUADRO REFERÊNCIA PARA ELEIÇÃO DOS/AS DELEGADOS/AS
IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SINTEP/MT

REGIONAL	MUNICÍPIO	R.Mum	R.Est	FILIAD@	DELEGAD@
Oeste I - Ricardo Assis	ACORIZAL	1	1	63	3
	BARAO DE MELGAÇO	1	1	78	3
	CHAPADA DOS GUIMARAES	0	1	89	2
	CUIABA	1	1	4742	50
	JANGADA	1	1	115	3
	N. SRª DO LIVRAMENTO	1	1	139	3
	POCONE	0	1	275	4
	STO. ANTONIO DO LEVERGER	1	1	81	3
	VARZEA GRANDE	1	1	1162	14
Oeste II - Lucia de Lourdes	ARAPUTANGA	1	1	126	3
	CACERES	0	1	380	5
	CURVELANDIA	1	1	46	2
	FIGUEIROPOLIS D OESTE	0	1	10	1
	GLORIA DO OESTE	0	0	0	1
	INDIAVAI	1	1	29	2
	LAMBARI D OESTE	0	1	23	1
	MIRASSOL D OESTE	0	1	131	2
	PORTO ESPERIDIAO	0	1	37	1
	RESERVA DO CABACAL	0	1	28	1
	RIO BRANCO	1	1	48	2
	SALTO DO CEU	1	1	40	2
	S. JOSE DOS QUATRO MARCOS	0	1	85	2
Oeste III - Edna Bernardo	CAMPOS DE JULIO	1	1	125	3
	COMODORO	1	1	64	3
	CONQUISTA D OESTE	0	1	8	1
	JAURU	1	1	45	2
	NOVA LACERDA	0	1	1	1
	PONTES E LACERDA	1	1	301	5
	VALE DE SAO DOMINGOS	1	1	14	2
	VILA BELA DA SS. TRINDADE	1	1	48	2
Médio Norte I - Antonio Marcio	ARENAPOLIS	0	1	94	2
	BARRA DO BUGRES	1	1	258	5
	CAMPO NOVO DO PARECIS	1	1	50	3
	DENISE	1	1	90	3
	NORTELANDIA	1	1	108	3
	NOVA MARILANDIA	0	1	15	1
	NOVA OLIMPIA	1	1	155	4
	PORTO ESTRELA	1	1	59	3
	SANTO AFONSO	1	1	46	2
	SAPEZAL	1	1	29	2
TANGARA DA SERRA	1	1	415	6	

ANEXO II (continuação)
QUADRO REFERÊNCIA PARA ELEIÇÃO DOS/AS DELEGADOS/AS
IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SINTEP/MT

REGIONAL	MUNICÍPIO	R.Mum	R.Est.	FILIAD@	DELEGAD@
Medio Norte II - Catarina	ALTO PARAGUAI	1	1	115	3
	DIAMANTINO	1	1	140	3
	NOBRES	1	1	114	3
	NOVA MARINGA	1	1	26	2
	NOVA MUTUM	1	1	54	3
	ROSARIO OESTE	1	1	117	3
	Santa Rita do Trivelato	0	0	0	0
	SAO JOSE DO RIO CLARO	0	1	27	1
Sul I - Bartolomeu	ALTO ARAGUAIA	1	1	127	3
	ALTO GARCAS	1	1	69	3
	ALTO TAQUARI	0	1	16	1
	GUIRATINGA	1	1	139	3
	ITIQUEIRA	1	1	71	3
	PEDRA PRETA	1	1	130	3
	RONDONOPOLIS	0	1	667	8
	SAO JOSE DO POVO	0	1	17	1
	TESOURO	1	1	51	3
Sul II - Doralice	CAMPO VERDE	1	1	102	3
	DOM AQUINO	1	1	101	3
	JACIARA	1	1	300	5
	JUSCIMEIRA	0	1	94	2
	NOVA BRASILANDIA	0	1	24	1
	PARANATINGA	0	1	57	2
	PLANALTO DA SERRA	1	1	22	2
	POXOREO	0	1	208	3
	PRIMAVERA DO LESTE	1	1	272	5
	SAO PEDRO DA CIPA	1	1	24	2
TOTAL	140			18473	410

Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
Cuiabá-MT, julho de 2014.
Comissão Organizadora.

ANEXO III

PROPOSTA PARA TRABALHOS DE GRUPO – ETAPAS ESCOLARES E MUNICIPAIS IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SINTEP/MT

1. Descreva a compreensão sobre:
 - a. Sistema Único de Ensino:
 - b. Sistema Estadual Integrado de Educação:
 - c. Sistema Municipal de Educação:
 - d. Sistema Nacional Articulado de Educação:
 - 1.1. Em relação à democratização e à equalização da Educação Básica qual é a proposta de Sistema viabilizaria este desafio?
2. A respeito do Plano Municipal de Educação do seu município:
 - a. Já foi elaborado?
 - b. Se se encontra em fase de revisão: o SINTEP/MT participa da comissão de elaboração/adequação do PME?
 - c. Tem cronograma de trabalho?
 - 2.1 Quais os avanços e desafios políticos, econômicos e sociais podem ser apontados com a aprovação do PNE e do PEE?
3. Considerando a perspectiva de escola 100% inclusiva em todas as etapas da educação básica, avalie, em seu município, como se encontra a oferta:
 - a. Educação Infantil
 - b. Ensino Fundamental
 - c. Ensino Médio
 - d. As modalidades: EJA, Educação do Campo, Educação Especial;
4. A Organização Curricular de Ciclos encontra-se em curso na rede estadual de educação há mais de uma década. A rede municipal também adotou?
() sim () não
Como você avalia a implantação nas redes:
 - a. Municipal
 - b. Estadual
 - 4.1 Quais propostas pedagógicas e administrativas que indicariam para garantir a organização curricular de ciclos?
5. Na realidade do município quais os entraves que estão presentes e que dificulta a democratização da gestão e do escola e do sistema?

**Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
Cuiabá-MT, julho de 2014.
Comissão Organizadora.**



SINTEP-MT

FILIADO A **CUT** E A **CNTE**
Livre, democrático e de luta!

 facebook.com/sintep.deluta

 twitter.com/sintep

 youtube.com/tvsintep

www.sintep.org.br