


O 1º Plano Distrital de Educação

As experiências, as reflexões e os debates que envolveram a elaboração do primeiro plano decenal do DF correspondente ao PNE



**PLANO DISTRITAL
DE EDUCAÇÃO
2015/2024**

ENTREVISTA



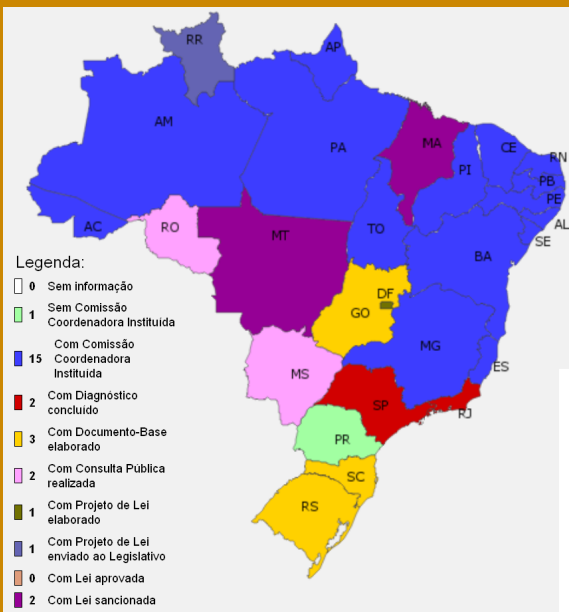
Secretário da SASE/MEC, Binho Marques, fala sobre os desafios para a concretização do Sistema Nacional de Ensino

RELATO DE EXPERIÊNCIA



Coordenador do Fórum Distrital Educação, Clerton Evaristo, fala sobre o processo de construção do 1º Plano Distrital de Educação

ARTIGOS



A experiência do Sistema Único de Educação em Mato Grosso como mediação para construção do Sistema Nacional de Educação

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Agnelo Queiroz - GOVERNADOR
Tadeu Filipelli - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Marcelo Aguiar - SECRETÁRIO
Jacy Braga Rodrigues - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Angélica Acácia Ayres Angola - COORDENADORA

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo - UnB
Angélica Acácia Ayres Angola - SEEDF
Cristina Helena Almeida de Carvalho - UnB
Cynthia Cibele Vieira - SEEDF
Márcia Regina Marques Paredes - SEEDF
Josiane Dallastra - SEEDF

AVALIADORES AD HOC

Gilberto Paulino de Araújo - SEEDF
Giovanna Amaral da Silveira - SEEDF
Márcia Castilho de Sales - SEEDF
Rubens Guedes Memória - SEEDF

EQUIPE TÉCNICA - SEEDF

Adriana Maria Barbosa Machado
Alessandra Furtado da Silva
Andréa Batista de Queiroz
Aroldo Odorico Amorim
Cosmo Denizete da Silva
Daniel Teles Palmeira Borges
Flávia Batista de Queiroz
Itamar Neiva Bráulio
José de Arimathéa dos Santos
Judith Raso de Paiva
Kelly Helaine N. de Souza Barcelos
Kenia Oliveira Costa
Lourival Ferreira da S. Filho
Rafael Gomes de Souza
Reginaldo Bispo de Oliveira
Rita Carmelina da Rocha Pires
Sheyla Gonçalves dos Santos
Shirley Gonçalves dos Santos
Vanessa de Paula Reis

EDITOR GERAL - SEEDF

Danilo Luiz Silva Maia

CAPA

Leandro Rodrigues de Lima Lago

ISSN 2359-2494

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da Revista Com Censo são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do DF.

EDITORIAL

A homofonia que o nome desta revista carrega deve ser lida mais pausadamente, para que possa ser melhor compreendida. Sim, queremos promover o consenso: desejamos ouvir propostas e conduzir discursos que – em suas somas – se inclinem para um bem comum; contudo, não podemos esquecer de exaltar a pluralidade e celebrar a diversidade, nas ideias e nos modos de vida. Buscar consenso não deve ser nunca entendido como uma ação para ignorar, padronizar ou cercar a diversidade. É preciso encarar esta questão com senso. Queremos promover a tolerância e o consentimento, em que as partes possam se transformar mutuamente. Afinal, o verdadeiro diálogo – aquele em que se ouve o que os outros têm a dizer e se faz ouvir o que se tem a falar – necessariamente transforma as pessoas envolvidas.

Nossa revista busca fomentar a produção de pesquisas e a divulgação de trabalhos realizados principalmente por servidores da Secretaria de Estado de Educação do DF. Além disso, pretendemos incentivar discussões no meio educacional *com* os dados do Censo Escolar – e também *sobre* os dados do Censo Escolar – de forma crítica e contextualizada.

Queremos, com isso, criar condições para a expansão de estudos e debates acerca da situação da educação no DF – sob a ótica da análise das informações do Censo Escolar – realizando a divulgação de artigos, ensaios, resenhas, relatos de experiências e entrevistas dentro das temáticas gerais: legislação educacional, sistema educacional, gestão educacional, políticas públicas educacionais, avaliação educacional e estatísticas educacionais.

Nesta edição inaugural, abrimos espaço para reflexões sobre a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais, sobre o espaço da criatividade na escola, entre outros assuntos. Damos um enfoque especial à construção do PDE (Plano Distrital de Educação) e a temas relativos ao PNE (Plano Nacional de Educação) e ao SNE (Sistema Nacional de Educação).

Por fim, agradeço aos colaboradores Gilberto, Giovanna, Márcia e Rubens pela inestimável disponibilidade e cooperação na avaliação e revisão de trabalhos.

Danilo L. S. Maia

APRESENTAÇÃO

4

DADOS

6 Censo Escolar 2014

REFLEXÃO

8 Falta uma Palavra no Vocabulário da Inclusão



ENTREVISTA

10 Secretário Binho Marques



RELATO DE EXPERIÊNCIA

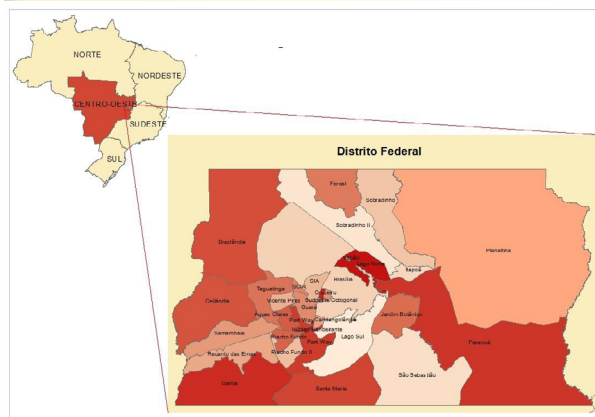
13 A Construção do 1º Plano Distrital de Educação

ARTIGOS

35 A Formulação do Sistema Único de Educação em Mato Grosso e a Mediação para a Construção do Sistema Nacional de Educação

48 Políticas Públicas Educacionais para a Educação Física no Âmbito do Distrito Federal

53 Análise Histórica do Ensino Médio Integrado no Brasil



65 Expressão Espacial da Qualidade Educacional no Distrito Federal

84 Educação Integral: O Desafio da Construção de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral

94 Censo Escolar da Educação Básica: Uma Referência para Elaboração de Políticas Públicas e Transferência de Recursos para Educação Pública

RESENHA

103 Ser Criativo: O Poder da Improvisação na Vida e na Arte

APRESENTAÇÃO

A Revista *Com Censo* surgiu como ferramenta para publicação de trabalhos, preferencialmente, de profissionais da educação da Secretaria de Estado de Educação, que tem a intenção de dialogar com os dados do Censo Escolar da Educação Básica. A variedade de informações coletadas possibilita conhecer a realidade da rede do sistema de ensino e intervir com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade aos cidadãos brasileiros.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Sociedade brasileira adquire mais consciência sobre o direito à educação de qualidade e sobre a sua universalização. Esse direito pressupõe igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso na escola. Observamos, mais recentemente, a ampliação desse direito com a obrigatoriedade da escolarização dos 4 anos aos 17 anos de idade, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e médio, conforme determina a da Emenda Constitucional nº 59, de 11.11.2009.

A instituição de uma escola pública republicana, obrigatória, gratuita e de qualidade que atenda crianças de 4 aos 17 anos, desafia o governo Federal a buscar articulação entre os Planos Estaduais de Educação e o Plano Nacional de Educação, visando a concretização do Sistema Nacional de Educação – SNE. A implantação do SNE impõe acordos nacionais em torno da qualidade e aperfeiçoamento das regras federativas. O Sistema Nacional de Educação pressupõe a unidade na diversidade. Segundo Dermeval Saviani:

“Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.” (SAVIANI, 2010, p.380)

No bojo do planejamento das políticas educa-

cionais, os Planos Estaduais e o Plano Distrital de Educação preservam uma autonomia própria aos Municípios, aos Estados e ao Distrito Federal, e lhes permite editar normas de funcionamento do ensino, respeitando - é claro - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Esta revista está organizada em seções, sendo precedida de um Editorial e desta Apresentação que procura situar o debate e as formas recentes encontradas pelos autores de abordar as temáticas.

A primeira seção é constituída por dados informativos, onde apresenta-se alguns números consolidados do Censo Escolar da Educação Básica em 2014, referentes ao número de instituições educacionais, número de salas de aulas, número de matrículas e número de docentes. Esses dados são elaborados pela Gerência de Estudo, Tratamento das Informações e Estatísticas Educacionais - GETIEED, composto pelos servidores/professores da SEEDF: José de Arimathéa dos Santos - que tem Mestrado Profissional em Avaliação -, Alessandra Furtado da Silva, Shirley Gonçalves dos Santos e Adriana Maria Barbosa Machado. Tais dados foram elaborados com o objetivo de retratar a realidade do sistema de ensino do Distrito Federal, priorizando a organização do planejamento do sistema educacional, e visando a melhoria das condições da educação do DF.

Na segunda seção, a reflexão é voltada para o contexto da inclusão educacional. A reflexão de Raimundo Nonato Neves de Menezes - professor de história da SEEDF - sugere voltarmos nossa atenção para o âmbito do *afeto*, no que tange o desafio da inclusão das pessoas com deficiências, para que elas possam conviver realmente sentindo-se respeitadas e amadas.

Na terceira seção, a entrevista de Arnóbio Marques de Almeida Júnior - Binho Marques, que é Secretário da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE/MEC (Mestre em Educação na área de gestão e planejamento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro) apresenta os desafios da articulação entre Pla-

nos Estaduais de Educação e o PNE, com vista a concretização do Sistema Nacional de Educação - SNE.

Na quarta seção, Clerton Oliveira Evaristo - Mestre em Educação pela Universidade de Brasília/UnB e Coordenador do Fórum Distrital de Educação - relata a sua experiência com as etapas e ações realizadas pelo Fórum Distrital de Educação - FDE - para a elaboração do Plano Distrital de Educação - PDE.

Na quinta seção, composta por seis artigos, procura-se lançar luz sobre experiências recentes da formulação do Sistema Único de Educação em Mato Grosso e da mediação para a construção do Sistema Nacional de Educação a partir da revisão e discussão de metodologias e de outros exercícios de participação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso. Os autores Odorico Ferreira Cardoso Neto, doutor e professor da Universidade Federal de Mato Grosso, Raquel de Almeida Moraes, doutora e professora da Universidade de Brasília e Remi Castioni, doutor e professor da Universidade de Brasília, uniram-se para realizar uma pesquisa qualitativa que aponta para um diagnóstico investigativo da pluralidade de entendimentos envolvendo a compreensão do que seja e para o que serve a organização de um Sistema Nacional de Educação, e o que isso tem a ver com o Sistema Único de Educação. No artigo das autoras Silvana Vieira Inácio, especialista em educação física escolar e professora de educação física da SEEDF, Beatriz Almeida Amaral, especialista em educação física escolar e professora de educação física da SEEDF, Pollyanna Silva, mestre em educação física escolar e professora de educação física da SEEDF, registra-se o debate sobre Educação Física escolar na perspectiva de se tornar uma disciplina obrigatória do currículo escolar, além de sugerir a adoção de políticas públicas educacionais direcionadas para área. No artigo do autor Antônio Jorge Gonçalves de Oliveira Júnior, professor de geografia da SEEDF, compara-se os caminhos trilhados pela educação profissional no ensino médio integrado no último governo do regime militar (1979-1985) com as ações de um governo democrático (2006-2010). No artigo de Sidelmar Alves da Silva Kunz,

mestre em Geografia pela UnB e pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e Neio Lúcio de Oliveira Campos, doutor em Planejamento Urbano e Regional pela UFRJ e professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPG-GEA/UnB), analisa-se os índices IDEB, Prova Brasil, Distorção Idade-Série, Ambiente Escolar e Índice de Qualidade Educacional, apresentados por região administrativa do Distrito Federal. A análise do mapeamento aponta que as desigualdades sociais materializam-se espacialmente, fato que torna imperiosa a condução das políticas públicas dessa unidade federativa específicas por regiões administrativas. No artigo dos autores Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela UnB, professora da SEEDF e Coordenadora de Informações Educacionais da SUPLAV/SEEDF -, e Fábio Pereira de Sousa - Especialista em Gestão Escolar, professor da SEEDF e Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional da SEEDF -, são apresentados registros históricos com a intenção de revelar a trajetória do Censo Escolar da Educação Básica no Brasil e no Distrito Federal, assim como a evolução metodológica que oportunizou uma melhor qualificação dos dados para formulação de políticas públicas, transferência de recursos e execução de programas na área da educação.

Na última seção, a resenha de Belister Rocha Paulino - professora da SEEDF - delinea a construção do livro “Ser Criativo: O Poder da Improvisação na Vida e na Arte” de forma a demonstrar a análise das forças interiores na criação espontânea, que apontam a improvisação como chave mestra da criatividade.

Esperamos, com a presente revista, contribuir para formulação de políticas públicas que respondam aos anseios dos cidadãos brasileiros por equidade no acesso e na distribuição de recursos públicos, além de contribuir para a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos, considerando a necessidade de construção do Sistema Nacional de Educação - SNE.

Fábio Pereira de Sousa

Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional da SEEDF

Censo Escolar 2014

Número de Instituições Educacionais por Etapa/Modalidade e Localização, segundo RA Rede Pública Estadual e Rede Particular Conveniada Censo Escolar 2014

RA	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO				EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				ED. DE JOVENS E ADULTOS				EDUCAÇÃO ESPECIAL			
	REDE PÚBLICA ESTADUAL		REDE PARTICULAR CONVENIADA		REDE PÚBLICA ESTADUAL		REDE PARTICULAR CONVENIADA		REDE PÚBLICA ESTADUAL		REDE PARTICULAR CONVENIADA		REDE PÚBLICA ESTADUAL		REDE PARTICULAR CONVENIADA		REDE PÚBLICA ESTADUAL		REDE PARTICULAR CONVENIADA		REDE PÚBLICA ESTADUAL		REDE PARTICULAR CONVENIADA	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Brasília	20	-	8	-	51	-	-	-	6	-	-	-	1	-	-	-	4	-	-	31	-	4	-	
Gama	13	5	4	-	31	6	-	-	6	2	-	-	-	-	-	-	8	2	-	19	-	-	-	
Taguatinga	14	-	5	-	42	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	16	-	-	-	
Brasília II	4	7	1	-	12	11	-	-	3	3	-	-	-	-	-	-	3	1	-	3	1	-	-	
Sobradinho	7	3	1	-	15	6	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	6	1	-	11	-	-	-	
Planaltina	17	15	3	-	39	19	-	-	7	3	-	-	1	-	-	-	10	1	-	11	1	-	-	
Paranoá	3	9	1	-	12	12	1	-	2	1	-	-	-	-	-	-	5	3	-	3	1	-	-	
Núcleo Bandeirante	3	-	1	-	6	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	-	
Celiândia	48	1	6	-	77	4	-	-	11	1	-	-	1	-	-	-	15	1	-	47	2	1	-	
Guara	7	-	2	-	16	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	6	-	-	-	
Cruzzeiro	2	-	1	-	6	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	
Samambaia	14	-	10	-	36	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	16	-	-	-	
Santa Maria	9	-	1	-	20	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	6	-	-	-	
São Sebastião	7	4	1	-	16	4	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	7	-	-	12	1	-	-	
Ricanto das Emas	3	1	2	-	19	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	9	-	-	-	
Lago Sul	1	-	2	-	3	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	
Riacho Fundo	1	1	2	-	5	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	4	1	-	-	
Lago Norte	2	-	-	-	4	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	
Candangolândia	1	-	1	-	4	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	
Águas Claras	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	
Riacho Fundo II	2	-	1	-	8	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	6	-	-	-	
Sudoeste/Octogonal	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
Varjão	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Park Way	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
SCIA	1	-	2	-	3	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	
Sobradinho II	3	-	1	-	8	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	-	
Jardim Botânico	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Itapoá	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	
SIA	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Vicente Pires	1	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Fercal	2	5	-	-	3	6	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	
Total	191	51	59	-	448	72	1	-	76	11	-	-	4	-	-	-	108	9	-	217	8	5	-	

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

NOTAS: 1 - Excluído o CIEF - Centro Integrado de Educação Física, as Escolas Parques e os Centros Intercolares de Línguas por oferecerem ensino diferenciado.

2 - Uma mesma Instituição Educacional pode oferecer mais de uma etapa/modalidade da Educação.

3 - Incluídas as Instituições Educacionais vinculadas às suas respectivas CREs: CEP Escola de Música de Brasília na RA Brasília, CEP de Saúde de Planaltina na RA Planaltina, CEP de Celiândia na RA Celiândia e CEP - Esc. Tec. de Brasília na RA Águas Claras.

4 - Dados da EJA referentes ao 1º semestre.

Número de Salas de Aulas por Localização, segundo RA Rede Pública Estadual Censo Escolar 2014

RA	Permanentes		Salas Existentes						Total de Salas Existentes		Salas Utilizadas						Total de Salas Utilizadas			
	Urbano	Rural	Salas Existentes Provisorias			Salas de Recursos			Urbano	Rural	No Prédio			Salas de Recursos						
			Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total			Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total				
Brasília	1.062	-	1.062	9	-	9	70	-	70	1.141	1.044	-	1.044	9	-	9	75	-	75	1.128
Gama	692	40	732	17	2	19	21	2	23	774	647	40	687	10	1	11	43	4	47	745
Taguatinga	895	-	895	4	-	4	46	-	46	945	778	-	778	-	-	-	50	-	50	828
Brasília II	270	99	369	1	6	7	17	7	24	400	264	104	368	-	-	-	15	7	22	390
Sobradinho	299	42	341	-	-	-	23	6	29	370	299	42	341	-	-	-	22	6	28	369
Planaltina	649	125	774	6	12	18	46	9	55	847	642	132	774	6	-	6	46	9	55	835
Paranoá	212	69	281	1	1	2	12	8	20	303	213	68	281	-	1	1	12	8	20	302
N. Bandeirante	107	-	107	5	-	5	7	-	7	119	94	-	94	-	-	-	7	-	7	101
Celiândia	1.580	23	1.603	13	7	20	95	2	97	1.720	1.495	30	1.525	-	-	-	95	2	97	1.622
Guara	286	-	286	1	-	1	22	-	22	309	273	-	273	-	-	-	23	-	23	296
Cruzzeiro	103	-	103	2	-	2	7	-	7	112	96	-	96	-	-	-	9	-	9	105
Samambaia	697	-	697	8	-	8	30	-	30	735	648	-	648	-	-	-	25	-	25	673
Santa Maria	490	-	490	17	-	17	35	-	35	542	480	-	480	-	-	-	37	-	37	517
S. Sebastião	290	26	316	15	3	18	16	3	19	353	297	28	325	33	-	33	20	4	24	382
Ric. das Emas	408	9	417	11	-	11	28	-	28	456	404	8	412	11	-	11	28	1	29	452
Lago Sul	36	-	36	-	-	-	3	-	3	39	36	-	36	15	-	15	3	-	3	54
Riacho Fundo	115	25	140	4	1	5	4	1	5	150	78	21	99	35	-	35	4	1	5	139
Lago Norte	38	-	38	1	-	1	3	-	3	42	39	-	39	-	-	-	3	-	3	42
Candangolândia	73	-	73	-	-	-	4	-	4	77	62	-	62	-	-	-	4	-	4	66
Águas Claras	98	-	98	-	-	-	2	-	2	100	98	-	98	-	-	-	2	-	2	100
Riacho Fundo II	112	-	112	8	-	8	10	-	10	130	117	-	117	-	-	-	10	-	10	127
Sudoeste/Octogonal	20	-	20	-	-	-	-	-	-	20	18	-	18	-	-	-	-	-	-	18
Varjão	20	-	20	-	-	-	2	-	2	22	20	-	20	-	-	-	2	-	2	22
Park Way	19	-	19	16	-	16	2	-	2	37	34	-	34	-	-	-	2	-	2	36
SCIA	67	-	67	-	-	-	4	-	4	71	67	-	67	-	-	-	5	-	5	72
Sobradinho II	152	-	152	-	-	-	17	-	17	169	152	-	152	-	-	-	17	-	17	169
Jardim Botânico	8	-	8	-	-	-	1	-	1	9	8	-	8	-	-	-	1	-	1	9
Itapoá	50	-	50	-	-	-	3	-	3	53	50	-	50	-	-	-	3	-	3	53
SIA	5	-	5	-	-	-	-	-	-	5	5	-	5	-	-	-	-	-	-	5
Vicente Pires	21	-	21	-	-	-	2	-	2	23	21	-	21	-	-	-	2	-	2	23
Fercal	21	23	44	-	-	-	1	4	5	49	21	22	43	-	4	4	1	3	4	51
TOTAL	8.895	481	9.376	139	32	171	533	42	575	10.122	8.500	495	8.995	119	6	125	566	45	611	9.737

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

NOTAS: 1) Excluídas as escolas públicas federais: Colégio Militar (vinc. ao Ministério do Exército) e a Creche das Pioneiras Sociais (Vinc. A Associação das Pioneiras Sociais).

2) Excluído o Colégio Militar Dom Pedro II não vinculado a SE.

3) Excluída a Escola Técnica de Saúde de Brasília vinculada a SES.

Número de Professores(as) por Etapa/Modalidade de Atuação e Localização, segundo RA Rede Pública Estadual Censo Escolar 2014

RA	Número de Professores por Etapa/Modalidade de Atuação																							
	Creche			Pré-Escola			Ensino Fundamental			Ensino Médio e Médio Integrado			Educação Especial			Educação de Jovens e Adultos			Educação Profissional			Outros (SEF, EP e OI)		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Brasília	33	-	33	116	-	116	897	-	897	239	-	239	472	-	472	201	-	201	227	-	227	312	-	312
Gama	10	-	10	117	10	127	859	79	938	259	23	282	228	4	232	169	29	198	13	-	13	42	-	42
Taguatinga	-	-	-	132	-	132	933	-	933	376	-	376	311	-	311	177	-	177	-	-	-	37	-	37
Braziliândia	16	-	16	75	23	98	313	195	508	113	54	167	110	14	124	51	18	69	-	-	-	24	-	24
Sobradinho	-	-	-	60	5	65	409	84	493	136	23	159	116	8	124	85	30	115	-	-	-	34	-	34
Planaltina	-	-	-	127	27	154	1.034	211	1.245	254	36	290	193	15	208	194	2	196	58	-	58	-	-	-
Paraná	4	-	4	25	15	40	351	113	464	131	15	146	41	9	50	95	18	113	-	-	-	-	-	-
N. Bandeirante	-	-	-	24	-	24	138	-	138	48	-	48	19	-	19	52	-	52	-	-	-	-	-	-
Colândia	-	-	-	269	4	273	2.094	51	2.145	482	8	490	423	7	430	395	2	397	110	-	110	52	-	52
Guara	-	-	-	31	-	31	379	-	379	120	-	120	136	-	136	66	-	66	-	-	-	34	-	34
Cruzeiro	2	-	2	14	-	14	106	-	106	45	-	45	16	-	16	33	-	33	-	-	-	-	-	-
Sambamba	-	-	-	120	-	120	1.019	-	1.019	233	-	233	167	-	167	219	-	219	-	-	-	-	-	-
Santa Maria	1	-	1	125	-	125	723	-	723	184	-	184	145	-	145	130	-	130	-	-	-	-	-	-
S. Sebastião	6	-	6	68	6	74	485	45	530	153	-	153	72	5	77	125	-	125	-	-	-	-	-	-
Ricardo das Emas	-	-	-	52	1	53	690	14	704	154	-	154	83	1	84	114	-	114	-	-	-	-	-	-
Lago Sul	3	-	3	9	-	9	58	-	58	27	-	27	35	-	35	20	-	20	-	-	-	-	-	-
Riacho Fundo	-	-	-	17	2	19	138	39	177	45	-	45	16	2	18	30	-	30	-	-	-	-	-	-
Lago Norte	-	-	-	4	-	4	48	-	48	29	-	29	5	-	5	33	-	33	-	-	-	-	-	-
Candangolândia	2	-	2	16	-	16	103	-	103	33	-	33	10	-	10	31	-	31	-	-	-	-	-	-
Águas Claras	8	-	8	26	-	26	69	-	69	69	-	69	14	-	14	-	-	-	115	-	115	-	-	-
Riacho Fundo II	-	-	-	29	-	29	183	-	183	43	-	43	30	-	30	64	-	64	-	-	-	-	-	-
Subsistema/Octogonal	-	-	-	6	-	6	26	-	26	26	-	26	4	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Varjão	-	-	-	8	-	8	32	-	32	-	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Park Way	2	-	2	8	-	8	34	-	34	-	-	-	21	-	21	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SCIA	-	-	-	14	-	14	114	-	114	15	-	15	11	-	11	41	-	41	-	-	-	-	-	-
Sobradinho II	10	-	10	27	-	27	212	-	212	65	-	65	45	-	45	48	-	48	-	-	-	-	-	-
Jardim Botânico	-	-	-	-	-	-	16	-	16	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Itepeá	-	-	-	-	-	-	117	-	117	-	-	-	4	-	4	53	-	53	-	-	-	-	-	-
SIA	-	-	-	2	-	2	8	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vicente Pires	-	-	-	5	-	5	39	-	39	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fercal	-	-	-	3	8	11	42	33	75	14	-	14	1	4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	97	-	97	1.529	101	1.630	11.669	864	12.533	3.198	159	3.357	2.734	69	2.803	2.426	99	2.525	523	-	523	535	-	535

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

NOTAS: 1) Um mesmo professor pode atuar em mais de uma etapa/modalidade.
2) Excluídos os professores das escolas públicas federais (Colégio Militar (Vinc. ao Ministério do Exército) e Creche das Pioneiras Sociais (Vinc. à Associação das Pioneiras Sociais)).
3) Excluídos os professores do Colégio Militar Dom Pedro II não vinculados a SE.
4) Excluídos os professores da Escola Técnica de Saúde de Brasília vinculados a SES.

Número de Matrículas por Etapa/Modalidade e Localização, segundo RA Rede Pública Estadual Censo Escolar 2014

RA	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO E MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL		EDUCAÇÃO PROFISSIONAL		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		EDUCAÇÃO ESPECIAL		TOTAL GERAL	
	Urbano	Rural	8 ANOS		9 ANOS		Total		Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
			Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural										
Brasília	2.730	-	4.139	-	12.624	-	16.763	6.696	-	281	-	3.807	-	758	-	31.035	-	
Gama	2.463	168	4.636	283	14.136	1.283	18.772	1.566	7.362	141	-	3.780	414	584	-	32.961	2.289	
Taguatinga	2.681	-	-	-	20.959	-	20.959	-	9.796	-	-	4.179	-	584	-	38.199	-	
Braziliândia	1.347	454	756	319	6.862	3.116	7.618	3.435	2.501	546	-	909	226	314	2	12.689	4.663	
Sobradinho	1.299	97	2.172	215	6.967	1.330	9.139	1.545	3.401	185	-	1.748	276	307	-	15.894	2.103	
Planaltina	2.632	325	5.024	576	20.242	2.583	25.266	3.159	6.312	444	998	4.364	8	478	1	40.050	3.937	
Paraná	618	288	2.106	411	7.470	1.887	9.576	2.298	3.076	351	-	2.097	210	55	5	15.422	3.152	
Núcleo Bandeirante	544	-	643	-	2.057	-	2.700	-	1.160	-	-	616	-	22	-	5.042	-	
Colândia	6.352	65	-	59	53.353	835	53.353	894	13.007	79	1.219	9.170	31	1.289	5	84.390	1.074	
Guara	658	-	1.062	-	6.926	-	7.988	-	2.796	-	-	1.401	-	326	-	13.169	-	
Cruzeiro	340	-	658	-	1.428	-	2.086	-	866	-	-	439	-	15	-	3.746	-	
Sambamba	2.429	-	2.686	-	23.304	-	25.990	-	5.902	-	-	4.331	-	452	-	39.104	-	
Santa Maria	2.724	-	3.456	-	13.233	-	16.689	-	4.232	-	-	2.545	-	304	-	26.494	-	
São Sebastião	1.533	94	2.620	169	10.167	742	12.787	911	3.411	-	-	2.967	-	104	6	20.802	1.011	
Ricardo das Emas	1.260	20	3.633	83	14.056	211	17.689	294	4.251	-	-	2.360	-	111	-	25.671	314	
Lago Sul	242	-	345	-	979	-	1.324	-	431	-	-	70	-	32	-	2.099	-	
Riacho Fundo	198	24	924	-	2.645	660	3.569	660	1.046	-	-	606	-	27	1	5.446	685	
Lago Norte	94	-	297	-	828	-	1.125	-	543	-	-	485	-	-	-	2.247	-	
Candangolândia	377	-	356	-	1.197	-	1.553	-	502	-	-	293	-	13	-	2.738	-	
Águas Claras	632	-	-	-	1.508	-	1.508	-	-	-	2.541	-	-	48	-	4.729	-	
Riacho Fundo II	706	-	1.141	-	3.421	-	4.562	-	897	-	-	947	-	42	-	7.154	-	
Subsistema/Octogonal	72	-	-	-	300	-	300	-	-	-	-	-	-	4	-	376	-	
Varjão	178	-	-	-	741	-	741	-	-	-	-	-	-	-	-	919	-	
Park Way	182	-	108	-	417	-	525	-	-	-	-	-	-	21	-	728	-	
SCIA	323	-	-	-	2.797	-	2.797	-	204	-	-	1.020	-	18	-	4.362	-	
Sobradinho II	683	-	966	-	4.296	-	5.262	-	963	-	-	1.045	-	67	-	8.020	-	
Jardim Botânico	-	-	-	-	428	-	428	-	-	-	-	-	-	-	-	428	-	
Itepeá	-	-	522	-	2.621	-	3.143	-	-	-	-	835	-	-	-	3.978	-	
SIA	45	-	-	-	174	-	174	-	-	-	-	-	-	-	-	219	-	
Vicente Pires	131	-	-	-	893	-	893	-	-	-	-	-	-	-	-	1.024	-	
Fercal	53	148	200	-	768	592	968	592	199	-	-	-	-	-	1	1.220	741	
TOTAL	33.526	1.683	38.450	2.115	237.797	13.239	276.247	15.354	79.554	1.746	5.039	-	50.014	1.165	5.975	21	450.355	19.969

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

NOTAS: 1) Os dados da Educação de Jovens e Adultos referem-se ao 1º semestre.
2) Os dados da Educação Especial correspondem às Classes Especiais e às Instituições Educacionais Exclusivamente Especializadas.
3) Incluídos os alunos das Classes de Aceleração da Aprendizagem.
4) Excluídos os alunos da Educação Profissional Vinculados à outra Secretaria.
5) Incluídos no Ensino Médio 468 alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da RA Gama, zona urbana.

Falta uma Palavra no Vocabulário da Inclusão

Raimundo Nonato Neves de Menezes *

Está na moda, soa bem, alimenta intenções e tem sido defendida como a novidade capaz de salvar almas e acalentar corpos. Incluir se faz tão necessário que ninguém ousa sombrear seu foco. É como se agora, de fato, “o sol brilhará para todos”.

Incluir significa juntar, podendo, o termo, abarcar partes distintas e fenômenos semelhantes. Posso juntar pedras de tamanhos diferentes, como posso incluir pessoas de cores, credos e níveis socioeconômicos distintos. Contudo, o que não posso é afirmar que o processo inclusivo em discussão no país seja exatamente isto, ou apenas isto. Que seja apenas juntar diferentes ou incluir alguém entre outros.

Agregados à ideia de inclusão, encontramos vários conceitos que ajudam na formulação teórica do processo que hoje podemos cotejar nos mais diversos ambientes ‘socioeducativos’, sobretudo na escola formal. Mesmo com ressalvas às dessemelhanças de alguns significados, a ênfase da presença desses termos na maioria dos discursos é constante.

Tão marcante é a presença de palavras

como “pertencimento”, “acessibilidade”, “alteridade”, “solidariedade”, “integração” e “garantia de direitos”, que não há como desconhecer a estrutura de poder por eles engendrada. Então, como começo, meio e fim desse processo, são estes termos que dão o ritmo, definem os valores e organizam o método político. Negá-los, nestas circunstâncias, é abster-se do contexto e não perceber o óbvio. Não fosse a incompletude de tudo no mundo, diríamos que esse discurso é perfeito, que a terminologia é a mais adequada possível e que não paira nenhuma dúvida quanto a essa verdade.

Porém, mesmo que não haja erros e nem excessos nessa ação, podemos arguir sobre o que falta. Falta afeto no vocabulário da inclusão. Não falta apenas o registro semântico do termo, falta a intensão e o desejo de defender esse sentimento como parte do método para incluir. É o afeto que desarma os espíritos, que eleva a estima, que humaniza. É o afeto que alegra a vida, que dá segurança, sobretudo a quem está e se sente fora, excluído, preterido.

Ter acesso não é suficiente para se sentir incluído. Ter direitos assegurados, por si só, não garante bem estar interior. Aceitar alteridade

* Raimundo Nonato Neves de Menezes é professor de História da SEEDF, e atua como Coordenador Intermediário na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia.



Foto: Christiaan Briggs

– esta palavra sofisticada – para reconhecer o outro, o distinto, não garante plenitude ao processo inclusivo. Portanto, incluir e/ou integrar – tratando-se de pessoas – deveria ser muito mais que juntar as peças, abrigar o outro, aproximar os corpos. A inclusão deveria ligar os corpos com palavras e gestos de afeto. Se a razão arruma e organiza, é o afeto que aproxima, liga, encanta.

Assim, mais que a razão, nesse caso, o afeto é primordial para que os “diferentes” possam conviver, respeitarem-se e se amarem. A inclusão sem afeto é processo com motivos e com razões, mas sem alegria, sem encanto e sem harmonia. Viver com razão “é ter direito de”. Viver com afeto é “fruir do direito com”.

Segundo o Censo Escolar DF 2014, há cerca de 14.639 estudantes matriculados na rede pública do Distrito Federal que apresentam algum tipo de deficiência e/ou transtorno global de desenvolvimento, representando pouco mais de 3% do total de estudantes matriculados na rede. O tipo de deficiência mais comum nas escolas públicas é a deficiência intelectual com 44%, seguido da deficiência múltipla com 11%, da deficiência física com 10% e do transtorno global de desenvolvimento com 10%. A etapa com maior concentração de estudantes com deficiências é o ensino fundamental com 52%.

Para mais informações:
<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv.html>

Binho Marques

Rumo ao Sistema Nacional de Educação

Arnóbio Marques de Almeida Júnior - Binho Marques - é Secretário da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE/MEC. Nesta entrevista realizada pelo Fórum Distrital de Educação, concedida à Revista Com Censo, o Secretário fala sobre os desafios da articulação entre Planos Estaduais de Educação e o PNE, visando a concretização do Sistema Nacional de Educação - SNE.

- **Fórum Distrital de Educação - O Senhor poderia nos falar sobre as principais ações da SASE (Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino/MEC) para alinhamento dos Planos Estaduais com o Plano Nacional de Educação?**

Binho Marques - A lei do Plano Nacional de Educação – PNE – determinou que, no prazo de um ano após sua publicação, o DF, os Estados e os Municípios elaborem ou adequem (para os que já têm) seus planos de educação consonantes ao Plano Nacional. Esse processo, por si só, considerando o curto período de tempo e o fato do Brasil ter 5.570 municípios, já é um enorme desafio. Mas, além disso, a Emenda Constitucional 59 de 2009, fez com que o PNE seja um articulador do Sistema Nacional de Educação – SNE. Quanto mais articuladas forem as metas nos estados e municípios, mais perto o país estará do Sistema Nacional de Educação. Trata-se de uma oportunidade histórica para que a sociedade avance na direção da garantia do direito constitucional de cada cidadão brasileiro.

O MEC tem papel importante no apoio a Estados e Municípios neste desafio. Assim, em continuidade às ações desenvolvidas em articulação com o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e com a UNDI-ME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) em 2013, uma estratégia de assistência técnica aos entes federativos foi concebida e resultou na implantação de uma rede de assistência técnica. A rede foi progressivamente sendo ampliada, estando presente hoje em todas as 27 Unidades da Federação, com um grupo de



“Quanto mais articuladas forem as metas nos Estados e Municípios, mais perto o país estará do Sistema Nacional de Educação.”

mais de 250 pessoas, que apoiam cerca de 70% dos municípios. Este grupo recebe formação contínua, com base no conteúdo disponível no Portal “Planejando a Próxima Década” (<http://pne.mec.gov.br>), produzido com a colaboração da UNDI-ME, do CONSED, da UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educa-

ção), do FNCE (Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação) e do CNE (Conselho Nacional de Educação). No Portal estão disponíveis materiais de orientação como documentos (alguns deles construídos em parceria com a ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação), sistemas interativos de acompanhamento do trabalho nos Estados e Municípios, além de indicadores educacionais e informações sobre programas que o MEC já dispõe para ajudar técnica e financeiramente cada ente federativo para o cumprimento de cada uma das metas nacionais.

- **FDE - om a aprovação da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação, quais as perspectivas de implantação do Sistema Nacional de Educação e sua contribuição para o planejamento educacional brasileiro?**

Binho Marques - A Lei do PNE estabelece, no seu Artigo 13, que o poder público deverá instituir o Sistema Nacional de Educação em lei específica, no prazo de dois anos.

Para que isso aconteça, serão neces-



sários acordos nacionais em torno de padrões de qualidade e aperfeiçoamento das regras federativas, entre as quais se destaca a ação supletiva da União e dos Estados, respeitadas as condições de cada um. As ações integradas do poder público nas diferentes esferas de gestão, exigidas para a elaboração e o cumprimento das metas estaduais e municipais consonantes com o PNE representam um importante exercício no sentido da instituição do SNE. Trata-se de uma oportunidade histórica de trabalho comum em favor da garantia do direito constitucional.

- **FDE - O senhor poderia nos apresentar um panorama dos Planos Estaduais de Educação após a aprovação do PNE e quais são as determinações legais para os Estados e o Distrito Federal?**

Binho Marques - Os Estados de Mato Grosso e Maranhão já aprovaram seus Planos Estaduais de Educação, e os demais Estados também estão desenvolvendo o trabalho, em diferentes etapas. No caso específico do Distrito Federal, a proposta de plano passou por um amplo debate e está em análise no Conselho de Educação do DF. A Rede de Assistência Técnica e os instrumentos disponibilizados no Portal “Planejando a Próxima Década” têm ajudado na mobilização e no envolvimento dos gestores e representações da sociedade civil organizada para o trabalho de elaboração ou adequação dos planos ao PNE.

- **FDE - Quais as principais fontes de dados que devem ser usadas na elaboração dos Planos Estaduais?**

Binho Marques - Os planos devem tomar como base dados oficiais, conforme recomenda o Artigo 4º da lei do PNE, em especial o Censo Populacional e a PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (do IBGE), o Censo Escolar e o Censo da Educação Superior (do INEP), utilizando-se

“(...) um grande esforço nacional ainda deverá ser empreendido para a instituição do Sistema Nacional de Educação, porque, quando a lei (ou as leis) do sistema estiver(em) aprovada(s), Estados e Municípios deverão organizar seus sistemas em regime de colaboração de forma consonante à legislação nacional.”

sempre a publicação oficial mais recente.

Para a elaboração de planos estaduais, municipais e distrital, informações disponíveis nos diferentes órgãos de governo e instituições também podem ajudar muito na elaboração dos diagnósticos e na construção das metas. Por esta razão, todos devem se mobilizar para organizar informações para subsidiar o trabalho e a tomada de decisões.

- **FDE** - A publicação de indicadores demográficos e educacionais tem sido uma ferramenta de grande importância nas ações de planejamento, por exemplo, o IDEB. Como o senhor vê essas ações no Brasil?

Binho Marques - Indicadores demográficos e educacionais são importantes ferramentas para o planejamento, pois permitem a análise da realidade na qual se deseja intervir.

O IDEB é um bom exemplo. Esse índice é disponibilizado a cada dois anos e permite, inclusive, que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos. Da mesma forma, os gestores utilizam os resultados deste índice para redirecionar as ações, procurando preencher as lacunas na gestão para que haja cada vez mais qualidade no processo

de ensino-aprendizagem. Assim, indicadores demográficos e educacionais têm contribuído para ações organizadas das políticas públicas e promoção do controle social

- **FDE** - Como o senhor vê a atuação da SASE (Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino) num cenário em que os Estados e o Distrito Federal possuem seus respectivos Planos Educacionais?

Binho Marques - O processo de planejamento não se encerra em si mesmo. Um plano, para ser efetivo, depende de monitoramento, avaliação e replanejamento. Neste sentido, prevê-se uma ação permanente e contínua da Rede de Assistência Técnica, auxiliando Estados e Municípios nestas etapas que acompanham a execução de seus planos decenais. Além disto, um grande esforço nacional ainda deverá ser empreendido para a instituição do Sistema Nacional de Educação, porque, quando a lei (ou as leis) do sistema estiver(em) aprovada(s), Estados e Municípios deverão organizar seus sistemas em regime de colaboração de forma consonante à legislação nacional. Também neste momento será necessário apoiar os entes federativos no trabalho de discussão e revisão de suas legislações.

A Construção do 1º Plano Distrital de Educação

* *Clerton Oliveira Evaristo*

“Tenho o desejo e sinto necessidade, para viver, de uma outra sociedade diferente dessa que me rodeia. [...] Peço para poder participar diretamente de todas as decisões sociais que possam afetar minha existência ou o curso geral do mundo em que vivo. Não aceito que meu destino seja decidido, dia após dia, por pessoas cujos projetos me são hostis ou simplesmente desconhecidos. [...] Tendo esse desejo que é o meu, só posso trabalhar para sua realização.”
(Castoriadis)

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem por objetivo o registro-memória das etapas e ações realizadas pelo Fórum Distrital de Educação – FDE – para a elaboração do texto base do Plano Distrital de Educação – PDE: a fase de constituição do fórum, a construção das metas e estratégias, a realização da Conferência Distrital de Educação, ocorrida em junho de 2014, e o seu acompanhamento até o presente, novembro de 2014, no Conselho de Educação do Distrito Federal.

A constituição do FDE é um elemento de destaque na construção da Gestão Democrática do Sistema de Ensino do DF iniciada no primeiro ano de governo de Agnelo

Queiroz, como forma de concretizar as experiências de democratização da educação, presentes desde sua origem, mas abortadas em meio às alternâncias políticas resultantes dos processos eleitorais desde que a cidade adquiriu autonomia em 1988.



* *Clerton Oliveira Evaristo é mestre em Educação pela UnB, e Coordenador do Fórum Distrital de Educação.*

O Fórum Distrital de Educação – FDE é constituído por representações do governo do Distrito Federal e por organizações e entidades da sociedade civil, que atuam na luta pela melhoria da qualidade da educação, na esfera pública ou privada. Tendo iniciado as discussões com diversas entidades da sociedade civil em 2011, somente em 2012 o fórum foi criado por meio da Portaria 115, de 31 de Julho de 2012, nos termos do artigo 9º, inciso I, alínea b da Lei nº 4.751/2012, de carácter permanente, nos moldes do Fórum Nacional de Educação, com a finalidade de acompanhar e avaliar a implementação das políticas públicas de educação no âmbito do Distrito Federal.

A composição inicial contava com representantes indicados por órgãos públicos, entidades e movimentos sociais e a nomeação dos titulares e suplentes foi formalizada por meio de portaria publicada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. A composição do Fórum, de livre indicação das entidades que aceitaram o convite, tinha a seguinte formatação:

- I. Secretaria de Educação do Distrito Federal;
- II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB;
- III. Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO-DF;
- IV. Sindicato dos Professores em Estabelecimentos Privados de Ensino do Distrito Federal – SINPROEP;
- V. Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do DF – SAE/DF;

- VI. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES;
- VII. Sindicato das Escolas Particulares do DF – SINEPE;
- VIII. Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização – GTPA FÓRUM EJA/DF;
- IX. Conselho de Educação do DF;
- X. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/DF;
- XI. Representantes do segmento Pais e Mães de alunos da rede pública.

São atribuições do FDE:

I – convocar, planejar e coordenar a realização das conferências estaduais de educação, bem como divulgar as suas deliberações;

II – elaborar seu Regimento Interno, bem como o das conferências distritais de educação;

III – oferecer suporte técnico para a organização e a realização das suas conferências;

IV – acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências distritais de educação;

V – zelar para que as conferências de educação do Distrito Federal estejam articuladas à Conferência Nacional de Educação;

VI – planejar e organizar espaços de debates sobre a política de educação do Distrito Federal;

VII – acompanhar, junto à Câmara Legislativa, a tramitação de projetos legislativos relativos à política nacional de educação;

VIII – acompanhar e avaliar a implementação do Plano Distrital de Educação;

IX – acompanhar e monitorar o Plano de Ações Articuladas – PAR do Distrito Federal/PAR-DF, para o alcance das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) /Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A constituição do Fórum Distrital de Educação expressa uma conquista da sociedade civil organizada e do governo, eleito para o período de 2011 a 2014, tendo como maior referência - nesta fase inicial de trabalhos - a elaboração do Plano Distrital de Educação, hoje indicado para o período de 2015 a 2024. Organizado em grupos de trabalho no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do DF, em conjunto com representantes das entidades da sociedade civil que o compõem, o Fórum iniciou suas ações avaliando o sentido das ações de Planejamento Educacional: o amparo legal para sua formulação e expectativas de implementação, questionando permanentemente a possibilidade de concretização de um Plano Distrital de Educação.



O QUE É O PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO?

Para entendermos o sentido dado à construção de um Plano Decenal de Educação para o Distrito Federal é necessário um breve histórico das principais ações no âmbito do planejamento educacional do Estado brasileiro nas últimas décadas.

“O padrão histórico de desenvolvimento da educação brasileira, fortemente marcado pela descontinuidade das políticas e por carência de planejamento sistemático e de longo prazo, reflete em grande medida os limites da lógica patrimonial do país ao longo de sua história republicana. Isto se traduz, na maioria dos casos, na adoção de programas, projetos e ações, orientados por prioridades e estratégias nem sempre articuladas a um macroplanejamento ou a um planejamento sistêmico.” (DOURADO, 2011)



O processo de redemocratização do país trouxe como novidade novas propostas de planejamento, de médio e longo prazo, desta vez com a ampliação dos espaços de participação social. Esta novidade vai marcar o padrão histórico de nossa educação com a ideia de um Plano Nacional de Educação.

Criado como decorrência da exigência constitucional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 estabelecia metas e diretrizes que, obedecidas por quaisquer que sejam os governos, se caracterizavam tanto como um projeto de Estado como um projeto de sociedade. O professor Dermeval Saviani já apontava sua importância em seu livro “Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política Educacional” antes mesmo da aprovação do Plano, ao afirmar que:

“(…) a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. [...] aferindo o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar-comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político.” (SAVIANI, 1998, p.3)

A elaboração deste PNE envolveu disputas entre correntes distintas representadas pelo projeto do executivo e aquele elaborado pela sociedade civil. A corrente vencedora trou-

xe avanços ao planejamento educacional brasileiro, ainda que perdesse muito da ousadia presente nas propostas originais da sociedade civil.

Seus objetivos gerais preconizavam a:

- elevação global do nível de escolaridade da população;
- melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Passados 13 anos desde a aprovação do PNE é possível identificar avanços consideráveis em relação às metas estabelecidas, tais como a universalização do atendimento na escola da população na faixa etária de 6 a 14 anos, bem como uma significativa ampliação na soma total de recursos aplicados à educação, ampliação do atendimento na modalidade de educação profissional e na construção de mecanismos de controle com a formulação de indicadores para o monitoramento e a avaliação de cada meta estabelecida no plano. Houve avanços, ainda, nas formas de gestão com mecanismos de avaliação e de responsabilização dos entes federados no cumprimento das metas.

Estes avanços podem ser vistos no sistema educacional do país e, especificamente, no caso do Distrito Federal com:

“[...] (i) o crescente aumento dos percentuais de matrículas de crianças na faixa etária de 6 a 14 anos, de maneira a garantir o acesso a esse nível de ensino, como direito público subjetivo à população brasileira; (ii) a elevação do nível de formação dos professores que atuam nas várias etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – mantendo sintonia com o que vem acontecendo no país, por meio de estratégias diversas, como, por exemplo, cursos superiores subsidiados pelo Estado, como política pública cujos beneficiários são os docentes em serviço.” (SOUSA, 2012, p.5)

Para o cumprimento das metas de universalização das matrículas escolares da educação infantil e do ensino fundamental no País, destaca-se a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF, que não incluía a educação infantil. O FUNDEB, além de estimular o acesso das crianças à escola desde cedo, repassa verbas para os Municípios investirem nos segmentos do ensino fundamental, mas com prioridade imediata no crescimento do número de estabelecimentos e na qualidade do ensino para atender à primeira infância.

No entanto, cerca de 3,7 milhões de jovens na faixa etária de 4 a 17 anos ainda estão fora da escola. Ainda que bastasse este dado, temos a leitura das inúmeras análises realizadas, a partir dos instrumentos de monitoramento realizados pela Câmara dos Deputados, Ministério da Educação e Associações de Pesquisa em Educação, indicando que o PNE contribuiu para a revisão das políticas públicas, programas e ações, mas que muitas das metas para o decênio não foram alcançadas. Assim, a sociedade brasileira retomou a discussão pela realização de uma Conferência Nacional da Educação – CONAE – para manter as estratégias

exitosas de planejamento, ausentes do contexto da educação nas décadas que antecedem o primeiro Plano Nacional de Educação.

A realização da CONAE, em 2010, assume um papel de destaque na conjuntura brasileira para a implementação e consolidação de políticas públicas de democratização das ações do Estado que atendia, assim, as reivindicações da sociedade civil organizada. Participaram 450 mil delegados em conferências estaduais, municipais e do Distrito Federal.



Os eixos temáticos revelam os problemas ainda identificados pós PNE-2001 e abrem espaço para a definição de novas diretrizes e metas para a garantia da educação de qualidade social. Foram definidos como eixos temáticos:

- a. O papel do Estado na garantia do Direito à educação de qualidade;
- b. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação;
- c. Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar;

-
- d. Formação e valorização dos/das profissionais da educação;
 - e. Financiamento da educação e controle social;
 - f. Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Como contribuição da CONAE, o Governo Federal enviou ao Congresso o projeto de lei (PL 8.035/2010) para discussão do novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Após longo processo de discussões no Congresso Nacional, o novo Plano Nacional de Educação foi promulgado com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do qual consta que Estados, Municípios e o Distrito Federal deverão elaborar seus planos de educação em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas.

O PDE

Em fevereiro de 2012, o Governo do Distrito Federal sancionou a Lei Nº 4.751 que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema Público do Distrito Federal. Marcada pelo compromisso de democratização do sistema, a lei estabelece, no capítulo I – das finalidades e dos princípios da gestão democrática, a “participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar” (art. 2º, inciso I). E no parágrafo único do art. 4º vincula as ações da escola, vista como centralidade do sistema, às discussões nacional e local ao estabelecer que “cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação”.

Cabe destacar duas outras ações importantes para a construção do Plano de Educação do Distrito Federal previstas na Lei de Gestão Democrática: a Conferência Distrital de Educação e o Fórum Distrital de Educação. Em seu art. 11 a Lei estabelece que:

“(…) a Conferência Distrital de Educação debaterá o projeto do Plano Decenal de Educação do Distrito Federal, a ser encaminhado para apreciação pelo Poder Legislativo, nos termos do Plano Nacional de Educação, com a finalidade de definir objetivos, diretrizes e metas para a educação no Distrito Federal.”

Em seu art. 12 estabelece que “o Fórum Distrital de Educação, de caráter permanente, nos moldes do Fórum Nacional de Educação, tem a finalidade de acompanhar e avaliar a implementação das políticas públicas de educação no âmbito do DF”.

Para garantir o cumprimento destas ações foi criada, na administração da Secretaria de Educação, a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional - SUPLAV organizada em 06 (seis) Coordenações, entre as quais as Coordenações de Planejamento Educacional e de Informações Educacionais, destacadas aqui por suas contribuições diretas para o PDE. No âmbito da Coordenação de Planejamento Educacional atua a Gerência de Acompanhamento do Plano Distrital de Educação a quem cabe, a partir da representação governamental:

I. planejar e coordenar a elaboração do Plano de Educação do Distrito Federal;

II. acompanhar, junto aos órgãos competentes, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional e distrital de educação, em especial a de projetos de leis dos planos decenais de educação definidos no artigo 214 da

Constituição Federal, com alterações da Emenda à Constituição 59/2009;

III. acompanhar os impactos da implementação do Plano de Educação do Distrito Federal;

IV. planejar e coordenar a realização da Conferência Distrital de Educação, articulada à Conferência Nacional de Educação, bem como divulgar as suas deliberações;

V. acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações da conferência distrital de educação;

VI. coordenar a compatibilização de programas e projetos oriundos do Plano de Educação do Distrito Federal àqueles desenvolvidos

ou em elaboração no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;

VII. elaborar relatórios sobre a execução do Plano de Educação do Distrito Federal;

A Coordenação de Informações Educacionais é responsável pela coleta, análise e interpretação dos dados educacionais possíveis para utilização na formulação e reformulação de políticas públicas. Sua atuação foi primordial para o fornecimento de dados educacionais destinados à elaboração do diagnóstico da educação no Distrito Federal.

Estas Coordenações, no exercício de suas atividades, foram essenciais para o Fórum Distrital de Educação na tarefa de construção



de um plano decenal de educação para o Distrito Federal em busca da superação dos desafios que a próxima década nos apresenta. São desafios da sociedade brasileira comuns ao quadro nacional, mas que podemos sintetizar em um único objetivo: a melhoria das condições educacionais da população brasileira e do Distrito Federal tendo como prioridade os investimentos na educação pública.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO BASE

Nos dias 10 e 11 de outubro de 2013, em parceria com a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), a Gerência de Acompanhamento do Plano Distrital de Educação realizou uma Capacitação Técnica para Elaboração do PDE, para atender representantes das Subsecretarias da Secretaria de Estado de Educação (SEDF) e das Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Esta atividade resultou na I Capacitação da Comissão Técnica Distrital, criada pela Portaria nº 3, de 10 de janeiro de 2014, para elaboração do texto base do Plano Distrital de Educação. A formação ocorreu nos dias 3 e 4 de fevereiro de 2014, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Concomitantemente, a Gerência de Acompanhamento do Plano Distrital organizou e coordenou um GT, no âmbito da SEDF, com a participação de diversas subsecretarias da SEDF com predominância da Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB – e da SUPLAV.

A Comissão Técnica Distrital era constituída por representantes das seguintes entidades:

a. Secretaria de Estado de Educação do DF;

- b. Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde – FEPECS;
- c. Federação dos Professores de Instituições Federais de Ensino Superior;
- d. FÓRUM-EJA – Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização;
- e. Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do DF – SAE;
- f. Sindicato dos Professores do DF – SINPRO;
- g. Associação de Pais e Alunos das Instituições de Ensino do Distrito Federal – ASPA;
- h. Sindicato dos Professores dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF – SINPROEP/DF;
- i. Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal – SINEPE/DF.

Inicialmente, os membros da Comissão Técnica Distrital se organizaram em subgrupos em torno de temáticas para as quais cada entidade representante assumia a coordenação dos trabalhos de um ou mais temas. Assim, coube ao SINPRO-DF a coordenação dos temas relacionados à educação básica com foco na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Ao GT-PA – Fórum EJA a coordenação das propostas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Medidas Sócio-educativas; a FEPECS e PROIFES assumiram a discussão da Educação Superior e Financiamento da Educação; ao IFB caberia a coordenação da educação profissional, porém sua participação foi inexpressiva, obrigando a redistribuição para outro subgrupo. A coordenação buscou a

contribuição da Coordenação de Educação Profissional da SUBEB, que também esteve ausente na fase inicial.

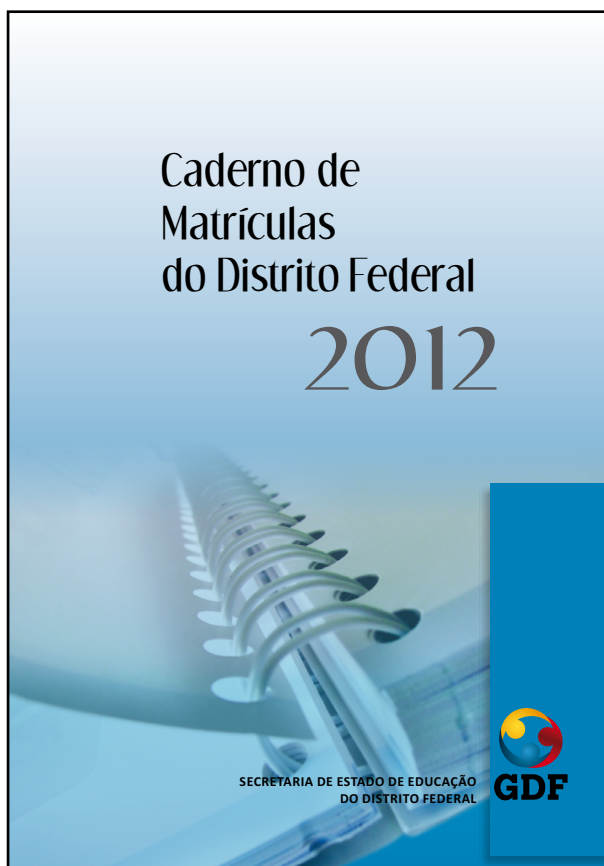


Destaca-se que, ainda em novembro de 2013, iniciaram-se os encontros quinzenais da subcomissão da SEDF composta por interlocutores – um representante de cada Etapa/modalidade de ensino – da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e com representantes das Gerências da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional (SUPLAV), constituindo, assim, a Subcomissão da SEDF com a finalidade de subsidiar a Comissão Técnica Distrital na elaboração do PDE até sua etapa final.

Organizadas em subgrupos as equipes solicitavam os dados disponíveis para elaboração do diagnóstico. A principal fonte de dados foi a COINFE (Coordenação de Informações Educacionais/SUPLAV/SEDF), que dispõe de profissionais no trato das informações que permitiriam o diagnóstico da realidade educacional do DF.

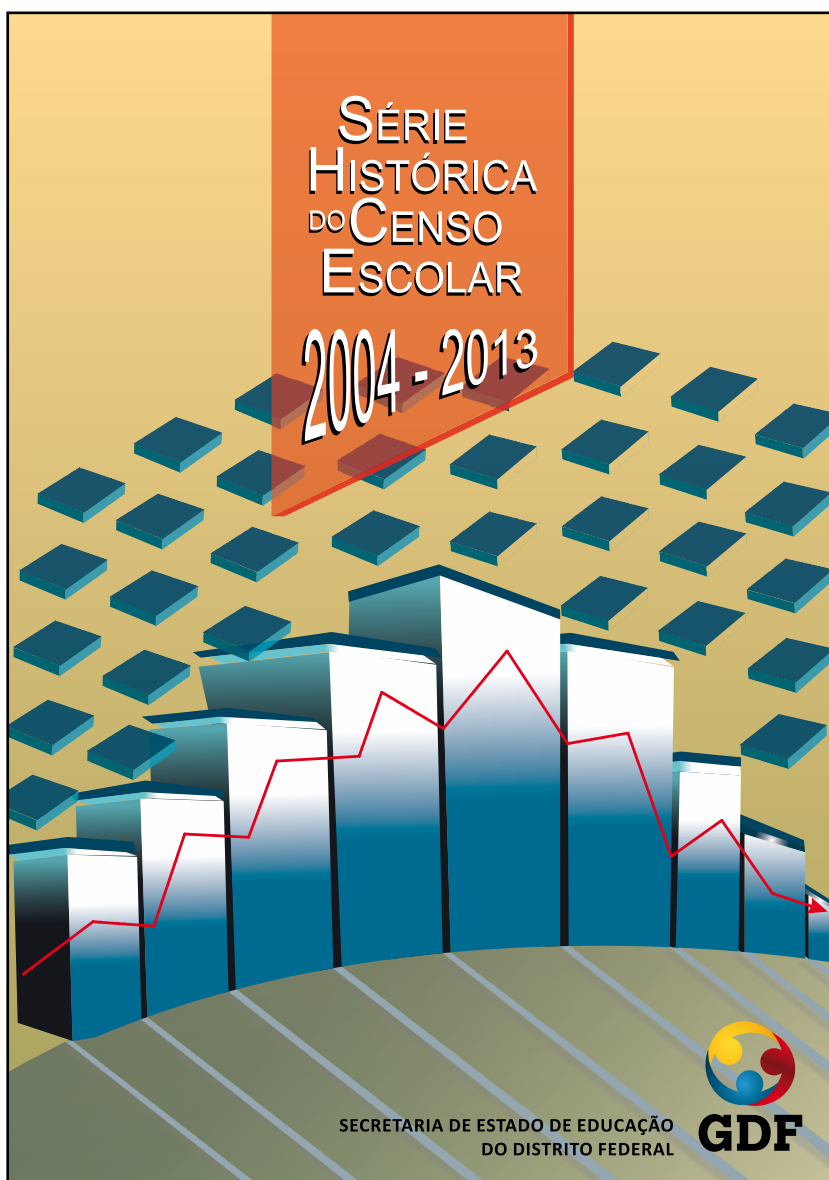
Abaixo segue relação de dados e materiais fornecidos pela COINFE e utilizados na elaboração do diagnóstico:

- Caderno de Matrículas do Distrito Federal 2012;
- N° de Matrículas da Educação Infantil, segundo Coordenação Regional de Ensino e Idade – Censo Escolar 2013;
- N° de Alunos por Ano de Nascimento e Etapa/Modalidade em Educação Especial - Classe Comum/Integração Inversa/Educação Bilíngue – Censo Escolar 2013;
- N° de Alunos efetivamente frequentando Classes Especiais, por Ano de Nascimento e Etapa/Modalidade em Educação Especial - Classe Especial/EJA Interventivo/ Unidade Especial – Censo Escolar 2013;
- N° de Alunos com Atendimento Exclusivo, por Ano de Nascimento em Educação Es-



-
- pecial – Instituições Especializadas (Segundo Região Administrativa) - Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrícula Final e Abandono na Educação Infantil em 2012, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrícula Final e Abandono na Educação Infantil em 2012, segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
 - Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental em 8 e 9 Anos em 2012, por Série/Ano de Escolarização e Turno – Total por RA – Censo Escolar 2013;
 - Taxas de Rendimento do Ensino Fundamental em 8 e 9 Anos em 2012, por Série/Ano de Escolarização e Turno – Total por CRE – Censo Escolar 2013;
 - Taxas de Rendimento do Ensino Médio e Médio Integrado à Educação Profissional em 2012, por Série e Turno – Censo Escolar 2013;
 - Taxas de Rendimento da Educação de Jovens e Adultos, por Etapa, do 1º, 2º e 3º Segmentos – 1º semestre de 2012 – Censo Escolar 2012;
 - Nº de Professores por Escolaridade e Etapa/Modalidade de Atuação – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas da Educação Especial em Classe Especial e em Instituição Educacional Exclusivamente Especializada, por Deficiência e/ou Transtornos Globais de Desenvolvimento, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Matrículas da Educação Especial em Classe Especial e em Instituição Educacional Exclusivamente Especializada, por Deficiência e/ou Transtornos Globais de Desenvolvimento, segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas da Educação Especial em Classe Comum, por Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas da Educação Especial em Classe Comum, por Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, segundo Região Administra-
 - tiva – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas da Educação Especial em Classe Especial e em Instituição Educacional Exclusivamente Especializada, segundo Coordenação Regional de Ensino e Localização – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recurso), por Etapa/Modalidade de Ensino segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas da Educação Especial em Classe Especial e em Instituição Educacional Exclusivamente Especializada, segundo Região Administrativa e Localização – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recurso), por Etapa/Modalidade de Ensino segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas da Educação Especial em Classe Especial e em Instituição Educacional Exclusivamente Especializada, por Etapa/Modalidade segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
-

- Nº de Matrículas da Educação Especial em Classe Especial e em Instituição Educacional Exclusivamente Especializada, por Etapa/Modalidade segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
- Nº de Matrículas da Educação Especial em Classe Comum, por Etapa/Modalidade segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
- Nº de Matrículas da Educação Especial em Classe Comum, por Etapa/Modalidade segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
- Nº de Matrícula Total por Faixa Etária, Sexo e Turno da Educação Profissional – Formação Inicial e Continuada no 1º Semestre/2013 – Censo Escolar 2013;
- Nº de Matrícula Total por Faixa Etária, Sexo e Turno da Educação Profissional – Formação Inicial e Continuada no 2º Semestre/2013 – Censo Escolar 2013;
- Nº de Matrícula Total por Curso, Faixa Etária, Sexo e Turno da Educação Profissional – Formação Inicial e Continuada no 1º Semestre/2013 – Censo Escolar 2013;
- Série Histórica com Nº de Matrículas por rede nos últimos dez anos (2004-2013) - Censo 2013;
- Nº de Turmas e Matrículas da Educação Infantil, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
- Nº de Turmas e Matrículas da Educação Infantil, segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
- Nº de Matrículas da Educação Infantil, por Localização, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
- Nº de Matrículas da Educação Infantil, por Localização



-
- ção, segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas da Educação Infantil, segundo Coordenação Regional de Ensino e Idade – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Turmas e Matrículas de Correção da Distorção Idade/Série, 08 anos, por Série, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Turmas e Matrículas de Correção da Distorção Idade/Série, 08 anos, por Série, segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Turmas e Matrículas do Ensino Fundamental em 09 e em 08 anos, por Ano/Série, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Turmas e Matrículas do Ensino Fundamental em 09 e em 08 anos, por Ano/Série, segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas do Ensino Fundamental em 8 e em 9 anos, por Localização, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas do Ensino Fundamental em 8 e em 9 anos, por Localização, segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas do Ensino Fundamental em 8 e em 9 anos, por Turno, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Alunos em Defasagem Idade-Ano/Série no Ensino Fundamental em 8 e em 9 anos, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Turmas e Matrículas de Correção da Distorção Idade/Série e Idade/Ano, 08 e 09 anos, segundo Coordenação Regional de Ensino, por ano/série – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Turmas e Matrículas de Correção da Distorção Idade/Série e Idade/Ano, 08 e 09 anos, segundo Região Administrativa, por ano/série – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Turmas e Matrículas de Correção da Distorção Idade/Ano 09 anos, segundo Coordenação Regional de Ensino, por Ano de Escolarização – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Turmas e Matrículas de Correção da Distorção Idade/Ano 09 anos, segundo Região Administrativa, por Ano de Escolarização – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Turmas e Matrículas do Ensino Fundamental em 09 anos, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas do Ensino Fundamental em 09 anos, por Localização, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas do Ensino Fundamental em 09 anos, por Localização, segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas do Ensino Fundamental em 09 anos, por Turno, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
 - Nº de Matrículas do Ensino Fundamental em 09 anos, por Turno, segundo Região Administrativa – Censo Escolar 2013;

- N° de Alunos em Defasagem Idade-Ano no Ensino Fundamental em 9 anos, segundo Coordenação Regional de Ensino – Censo Escolar 2013;
- N° de Alunos em Defasagem Idade-Série no Ensino Médio e Médio Integrado a Educ. Profissional – Censo Escolar 2013;

Além do suporte dado pela Coordenação de Informações Educacionais, a Comissão Técnica Distrital organizou, na SEDE, um encontro com representantes da CODEPLAN para apresentação de pesquisas e relatórios que interessavam ao diagnóstico da educação no DF e projeções de demanda populacional e social para as próximas décadas. Foram apresentados os seguintes trabalhos:

1. Educação Básica no Distrito Federal - uma visão do IDEB;
2. Brasília 2030 – Educação Básica no Distrito Federal – desafios para implantar um ensino democrático e de excelência;
3. Diagnóstico – Desenvolvimento social do Distrito Federal – Pobreza, Educação e Saúde.

Outra contribuição importante veio da Gerência de Acompanhamento de Recursos Financeiros/SUPLAV, participante da subcomissão de elaboração do PDE, que forneceu o quadro Demonstrativo de recursos recebidos e executados no fundo constitucional período 01/01/2013 a 31/12/2013.

Como fonte de pesquisa cabe destacar o lançamento do site do Observatório do PNE (<http://www.observatoriodopne.org.br/>) com apresentação de dados nacionais e regionais de acordo com as metas previstas no projeto de lei

do PNE em discussão no Congresso. O portal MEC – Planejando a próxima década – O Plano Nacional de Educação, encontrado no endereço <http://pne.mec.gov.br/> ainda não estava disponível para consulta no período de realização dos trabalhos da Comissão Técnica Distrital, no entanto, parte do material ali presente foi apresentada à comissão na I Capacitação da Comissão Técnica Distrital.

Uma equipe do DIEESE e representantes da CNTE participaram dessa fase por solicitação do sindicato dos professores. Coube ao Sindicato dos Professores no Distrito Federal – SINPRO-DF, a apresentação de um esboço inicial com as contribuições dos diversos subgrupos para a formatação do texto base. Este esboço foi distribuído para análise dos subgrupos, inclusive com realização de encontros por segmento para as sugestões que avaliassem pertinentes. Posteriormente, a SUBEB apresentou um documento com suas contribuições ao PDE a partir da leitura do esboço do SINPRO-DF.

Em reuniões intercaladas entre a sede do SINPRO e da SEDE, o documento base foi construído mediante a leitura coletiva com destaques e discussões, interrupções para negociação e sugestões que visassem conciliar as divergências que se apresentavam. Com uma proposta de texto sistematizada a Comissão Técnica Distrital entregou ao pleno do Fórum



Distrital a proposta de texto base para o Plano Distrital de Educação.

Com o texto base aprovado, iniciou-se um processo de divulgação e preparação para a realização das plenárias regionais. A Subsecretaria de Modernização Tecnológica – SUMTEC - forneceu um servidor, com 20 horas semanais, para auxiliar na montagem de um site de divulgação das atividades do FDE (forumdistrital.se.df.gov.br/fde).

O papel dos Coordenadores Regionais de Ensino foi primordial para que o texto fosse debatido nas escolas. Em reunião com a Comissão Técnica ficou acertado que cada regional de ensino faria sua plenária individualmente ou em conjunto com outra de acordo com a proximidade territorial e conforme planejamento. Os membros da Comissão Técnica se responsabilizaram por mobilizar e acompanhar todas as plenárias.

O calendário eleitoral para o ano de 2014, de caráter nacional e distrital, criou limitações quanto ao tempo disponível para a realização das plenárias e da Conferência Distrital de Educação, por dispor de poucos dias até a data limite para reuniões coletivas, caso da Conferência, em obediência às normas do Tribunal Superior Eleitoral. Neste sentido, o Fórum Distrital de Educação concordou com as críticas oriundas das escolas, que pleiteavam mais tempo para debate. O prazo foi ampliado em uma semana em relação ao calendário previamente definido. Embora não tenha sido suficiente para atender às demandas, o documento foi debatido nas escolas, que indicaram seus representantes como delegados às plenárias regionais.

O processo de participação social na elaboração do PDE está na concepção do Fórum Distrital, criado no bojo da Lei de Gestão Democrática. O Fórum avaliava que essa seria a

garantia de legitimação de uma política pública que estaria para além de uma ação governamental. Seus atores foram estudantes, pais e mães, trabalhadores em educação, gestores públicos e privados e os segmentos da comunidade escolar. Buscava-se a construção de uma política que fosse referência para toda a sociedade na definição de estratégias que visavam a melhoria de escolas públicas e privadas.

Tais medidas seguem as orientações da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE/MEC para a qual:

“A gestão democrática é um princípio constitucional que tem como pressuposto o respeito mútuo e a responsabilidade social e profissional dos atores envolvidos e efetiva participação nas decisões. Nesse contexto, é fundamental que o plano de educação seja elaborado ou adequado com a participação de todos os atores envolvidos com as questões educacionais; quanto maior o número de pessoas envolvidas na elaboração do plano, mais favorecida será a corresponsabilidade nos processos de implantação, execução, acompanhamento e avaliação.” (MEC, *Planejando a próxima década*, 2013, p.18)

Ao mesmo tempo houve plenárias de discussão do documento base na Universidade de Brasília, no Sindicato dos Professores das Escolas Particulares e na Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde – FEPECS. Essas plenárias contavam com a participação de alunos, professores, assistência à educação e administrativos da educação privada e profissional. As Escolas Técnicas da Secretaria de Educação foram autorizadas a discutir o documento e retirar delegados em separado.

A presidência da Câmara Legislativa realizou audiência pública para debater o PDE no dia 25 de abril de 2014. Uma versão preliminar do texto em discussão foi apresentado ao então



presidente da Casa, o Deputado Wasny de Roure.

Com cerca de 500 participantes, a Conferência Distrital de Educação ocorreu nos dias 27 e 28 de maio de 2014 na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE

- para debater e deliberar sobre o texto final do Plano Distrital de Educação.

Recebido pelo pleno do Fórum Distrital de Educação, o documento foi enviado ao Secretário de Estado de Educação que o encaminhou ao Conselho de Educação para emissão de parecer e posterior envio ao Executivo para elaboração de projeto de lei a ser remetido à Câmara Legislativa do Distrito Federal. A solenidade de entrega oficial para o poder executivo do Distrito Federal, representado pelo secretário de Educação, Marcelo Aguiar, deu-se na quinta-feira, 24 de julho às 15h no auditório da Secretaria de Educação.



A ESTRUTURA DO PDE: METAS E ESTRATÉGIAS

O texto base do PDE aprovado na Conferência Distrital de Educação, pauta-se em quatro eixos, quais sejam:

(i) a universalização do acesso às matrículas obrigatórias até 2016 (de 4 a 17 anos de idade), garantindo a inclusão escolar dos que não tiveram acesso na idade própria, no campo, nas cidades e nos presídios, assim como o aumento substancial da oferta em creches;

(ii) o financiamento compatível para a escola pública, na perspectiva de se atingir o dobro do percentual hoje investido na educação pelo GDF com relação ao seu PIB e a consequente implantação do referencial de Custo Aluno Qualidade (CAQ), proposto pelo Parecer nº 8/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o qual indica os insumos indispensáveis para o atendimento escolar em cada etapa e modalidade do nível básico;

(iii) a valorização dos/as trabalhadores/as escolares, por meio de salário e carreira dignos e atraentes, formação inicial e continuada para as áreas específicas de atuação na escola, além de condições de trabalho apropriadas nas escolas; e

(iv) a melhoria da qualidade, com equidade, em todas as escolas públicas e particulares, garantindo a oferta pública em locais próximos às residências das crianças e adolescentes, e promovendo a efetiva democratização das políticas de gestão na escola e no sistema de ensino.

A estruturação do documento compõe-se de quatro partes intercomplementares assim apresentadas:

- **Parte I** - Análise situacional da educação no Distrito Federal: expõe em dados/informações em série histórica e em resultados de relatórios de pesquisa, a partir de fontes disponíveis, uma compreensão ampla das demandas sociais por educação básica e superior no DF e a sua oferta pública e privada.
- **Parte II** - Marco legal e conceitual do PDE: refere-se à legislação vigente e a outros instrumentos normativos, no âmbito federal e distrital, e a conceitos norteadores do PDE.
- **Parte III** - Metas e Estratégias do PDE: apresenta a formulação de metas e correspondentes estratégias, para o período de dez anos 2015-2024, à semelhança do Plano Nacional de Educação (PL 8.035/2010), com a inovação de proposição de metas intermediárias, mantendo as particularidades do Distrito Federal expressas nas Partes I e II deste PDE.
- **Parte IV** - Avaliação e Monitoramento do PDE: expõe o propósito de definição de um sistema de avaliação e monitoramento pelo Fórum Distrital de Educação, ampliando a participação social com a realização de Conferências Distritais trianuais e subsidiando, permanentemente, o sistema educacional do DF com o aperfeiçoamento de indicadores sociais e educacionais intersetoriais.

Seguindo o formato do Plano Nacional de Educação, o PDE apresenta 21 metas, para cada meta consta um breve diagnóstico específico e diversas estratégias, que estabelecem prioridades de ação para que, pelo planejamento, acompanhamento e avaliação as metas sejam atingidas nos prazos previstos.

São metas do PDE:

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 públicas e conveniadas, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento), sendo, no mínimo, 5% a cada ano, das crianças de até 3 (três) anos, até o final da vigência deste PDE, e ao menos, 90% (noventa por cento) em período integral.



META 2: Garantir o acesso universal, assegurando a permanência e as aprendizagens dos estudantes a partir dos 6 (seis) anos de idade ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 (quatorze) anos de idade até o último ano de vigência deste PDE.



META 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PDE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 100%, assegurando o acesso, a permanência e as aprendizagens.

META 4: Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, independente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário nas unidades de ensino especializadas.

META 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

META 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 33% (trinta e três por cento) dos(as) estudantes da Educação Básica, por meio da ampliação de, no mínimo, 10% ao ano da matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste Plano.

META 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB para o DF, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas.

META 8: Garantir a Educação Básica a toda população camponesa do DF, em Escolas do Campo, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e/ou a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), conforme Resolução nº 1, de 3 de abril

de 2002 – MEC/CNE/CEB, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

META 9: Constituir um sistema público de educação para os (as) trabalhadores (as) na Rede Pública de Ensino, que ofereça, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na forma integrada à Educação Profissional, nas etapas de Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e Médio (3º segmento) em relação à demanda social, sendo 25% a cada três anos no período de vigência deste Plano.

META 10: Garantir no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal a oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cum-





primimento de pena judicial de privação de liberdade, no sistema prisional do DF, de modo que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dessa população esteja atendida em um dos segmentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA/IT na forma integrada à Educação Profissional.

META 11: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em, pelo menos, 75% da expansão na Rede Pública.

META 12: Elevar a taxa bruta de matrícula da Educação Superior no DF para 57%, ampliando a participação da oferta federal (UnB e IFB) e a participação na oferta pública distrital (UniSUS e FUNAB) em 1% da taxa bruta ao ano até o último ano de vigência deste Plano.

META 13: Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores do corpo docente, em efetivo exercício na UniSUS, Universidade Distrital, UnB e IFB, para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do

total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) de doutores.

META 14: Elevar, gradualmente, o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação de 4 doutores por mil habitantes.

META 15: Garantir, em regime de colaboração com a União, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PDE, a Política Distrital de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando formação adequada a todos no prazo de vigência desta lei.

META 16: Formar, até o último ano de vigência deste PDE, a totalidade dos profissionais de educação que atuam na Educação Básica pública em cursos de especialização e 33% (trinta e três por cento), em cursos de mestrado *stricto sensu* e 3% (três por cento) de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional.

META 17: Valorizar os profissionais da educa-

ção da Rede Pública de Educação Básica, ativos e aposentados, de forma a equiparar seu vencimento básico, no mínimo, à médiada remuneração das demais carreiras de servidores públicos do Distrito Federal, com nível de escolaridade equivalente, até o quarto ano de vigência deste PDE.

META 18: Adequar, no prazo de 2 (dois) anos, os planos de carreira dos profissionais da educação do DF, mediante os compromissos assumidos neste PDE, bem como nas referências nacionais para os planos de carreira dos profissionais da Educação Básica Pública.

META 19: Até 1 (um) ano após a aprovação do PDE-DF, adequar a Lei de Gestão Democrática a este Plano Decenal, e aprovar, até 1 (um) ano de vigência do PDE, no Poder Legislativo, leis do Sistema Distrital de Educação e de Responsabilidade Educacional, em consonância com as orientações nacionais.

META 20: Ampliar o investimento público em Educação Pública de forma a duplicar o atual percentual de investimento em relação ao PIB do Distrito Federal, até o fim deste PDE, tendo, ainda, como referência para o financiamento da educação, o investimento per capita em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino com base no Custo Aluno Qualidade Inicial, a ser definido em função da realidade social.

META 21: Garantir, já no primeiro ano de vigência deste PDE, 100% do atendimento escolar para todos/as os/as adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa e internação cautelar, em consonância aos princípios dos direitos humanos e com qualidade pedagógica.

Para a concretização de cada meta foi elaborado um conjunto de estratégias, ou seja, de orientações aos gestores para que estes se organizem para atingí-las. Posteriormente, na fase de acompanhamento e monitoramento do PDE, as estratégias serão desdobradas em ações (conforme tabela a seguir) e para cada uma serão identificados os responsáveis e os prazos previstos em lei.

Caberá ao Fórum Distrital de Educação realizar as Conferências Distritais trianuais para avaliação e re-elaboração do PDE.

O Governo do Distrito Federal, na gestão que se encerra em 2014, deixa uma marca concreta para a educação no DF. A proposta de um Plano Decenal, aqui identificado como Plano Distrital de Educação, é elaborada no momento em que o mundo se surpreende com o pouso do módulo espacial *Philae* no cometa 67P, pouco depois das 14 horas, no horário de Brasília, do dia 12 de novembro. A missão foi iniciada há 20 anos: o lançamento da sonda espacial *Rosetta* aconteceu há uma década, tempo necessário para percorrer os quase 6,5 bilhões km de distância entre a Terra e o cometa.

Tal precisão tecnológica, encarada como grande feito da ciência moderna, nos leva a questionar o que falta para atingirmos metas não tão distantes nas áreas sociais e, em especial, na educação. Como fazer para que alcancemos um ponto longínquo no futuro, dez anos que seja, onde todas as crianças estejam na escola, com universalização do acesso a todos os níveis e modalidade de ensino, com equidade e justiça social, com educação de qualidade e profissionais valorizados no exercício de suas funções. O lançamento dessa “sonda social” será conquista de todos nós.

EIXO	AÇÃO / CATEGORIA	META	ESTRATÉGIAS
Universalização do acesso às matrículas	Expansão das matrículas	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 21	1.1, 1.2, 1.4, 1.5, 1.19, 1.20, 1.28, 2.15, 3.13, 3.19, 3.22, 4.1, 4.2, 4.14, 4.24, 4.26, 4.27, 5.5, 8.2, 8.4, 8.6, 8.8, 8.22, 8.23, 9.1, 9.4, 9.16, 9.20, 10.4, 10.9, 10.14, 10.23, 11.7, 11.8, 11.9, 11.12, 11.13, 12.7, 12.9,
	*Oferta *Demanda		
	Acesso e permanência	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9,	1.3, 1.9, 1.10, 1.11, 2.12, 2.17, 2.24, 3.14, 3.17, 3.20, 3.21, 3.27, 3.30, 4.8, 4.17, 5.13, 6.16, 8.3, 8.5, 8.20,
	Construção de espaços físicos	1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12	1.6, 1.19, 1.23, 1.26, 2.18, 2.26, 3.24, 4.5, 6.3, 6.9, 9.2, 10.1, 11.1, 12.8
	Assistência/bolsas	1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 18	1.11, 1.17, 2.16, 4.18, 8.34, 9.12, 9.16, 9.17, 10.11, 10.12, 12.6, 15.8, 16.7, 18.6
Valorização dos profissionais da educação	Formação inicial e continuada dos profissionais da educação	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 21	1.8, 1.16, 2.44, 2.49, 2.51, 3.4, 3.31, 3.33, 4.6, 4.7, 4.9, 4.16, 5.8, 5.9, 7.6, 7.17, 8.24, 8.25, 10.15, 10.16, 11.2, 11.15, 13.1, 13.2, 13.3, 13.4, 13.5, 15.1, 15.2, 15.3, 15.4, 15.5, 15.6, 15.7, 15.9, 15.10, 16.1, 16.2,
	Salário / Adicionais	10, 17	10.25, 17.1, 17.2, 17.3
	Plano de carreira	18	18.1, 18.2, 18.3, 18.4, 18.5, 18.7, 18.8
Melhoria da qualidade da educação das redes pública e privada	Recursos materiais / espaço físico/tecnologias	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 21	1.15, 1.18, 2.4, 2.5, 2.14, 2.31, 2.33, 2.34, 2.35, 2.54, 2.56, 3.2, 3.6, 3.25, 3.36, 4.5, 4.10, 4.13, 4.21, 5.2, 5.3, 5.7, 5.10, 5.11, 5.12, 6.2, 6.3, 6.8, 6.9, 6.11, 6.12, 6.13, 6.14, 6.15, 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.19, 8.7, 8.9, 8.16, 8.32, 8.33, 8.39, 8.40, 9.3, 9.5, 9.8, 9.9, 9.14, 9.18, 10.20, 10.21, 11.3, 21.7
	Recursos humanos	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11	1.27, 2.4, 2.5, 2.7, 2.31, 2.32, 2.33, 2.35, 2.42, 2.43, 2.50, 2.53, 3.6, 3.7, 3.24, 3.28, 3.32, 4.4, 4.14.1, 4.15, 4.25, 5.12, 7.5, 7.6, 7.19, 8.27, 10.27, 11.14,
	Avaliação	1, 2, 3, 5, 8, 9, 10	1.7, 1.13, 2.7, 2.11, 2.29, 2.46, 3.23, 3.26, 5.6, 8.35, 8.36, 8.38, 9.22, 9.23, 10.5,
	Currículo	2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12	2.25, 2.37, 2.38, 3.1, 3.8, 3.9, 7.9, 7.11, 7.12, 8.1, 9.6, 9.10, 10.19, 11.11, 12.11
	Gestão Democrática	2, 10, 12, 19	2.13, 10.2, 10.24; 12.13, 19.1, 19.2, 19.3, 19.4, 19.5
	Alfabetização	5, 9, 10	5.1, 5.4, 5.7, 9.11, 10.6,
	Educação Integral	1, 6, 21	1.12, 1.25, 6.1, 6.6, 6.7, 21.5
	Diversidade e direitos humanos	1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 21	1.14, 1.22, 1.24, 2.19, 2.21, 2.47, 2.48, 3.10, 3.16, 3.29, 4.19, 7.8, 7.10, 8.12, 8.13, 8.14, 10.18, 10.22, 11.6, 21.4, 21.11
	Inclusão	1, 2, 3, 4, 9, 21	1.14, 1.20, 2.20, 2.39, 2.48, 3.18, 4.3, 4.11, 4.18, 4.20, 4.23, 4.28, 9.15, 21.6, 21.13
	Acessibilidade	1, 4, 7	1.21, 4.12, 7.3,

	Políticas públicas	2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 21	2.40, 2.41, 2.45, 4.22, 6.17, 7.7, 7.13, 7.16, 8.15, 8.17, 9.19, 10.10, 10.13, 12.1, 12.2, 12.3, 12.4, 12.12, 14.1, 14.2, 14.4, 15.2, 21.1
	*Distorção idade-série	2, 3	2.1, 2.3, 2.8, 2.10, 2.27, 2.28, 3.12
	*Ciclos	2	2.2, 2.36
	*Semestralidade	2, 3	2.6, 3.3,
	* Intersetorialidade	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9,10, 11, 21	2.12, 2.16, 2.17, 2.22, 2.52, 3.5, 3.15, 3.34, 4.22, 6.4, 6.5, 7.14, 7.15, 8.6, 8.10, 8.11, 8.26, 8.28, 8.37, 9.15, 9.21, 10.3, 10.5, 10.7, 10.8, 10.17, 10.26, 11.4, 11.5, 11.10, 11.16, 11.17, 11.18, 21.3, 21.10, 21.12
	Iniciativa privada	7	7.18,
	Projetos pedagógicos / Propostas pedagógicas	2, 3, 6, 8, 9, 21	2.9, 2.30, 2.23, 2.36, 2.55, 3.11, 3.35, 6.8, 6.10, 8.18, 8.19, 8.29, 8.30, 8.31, 8.39, 9.7, 21.2
Financiamento/ investimento público	Destinação de recursos	1, 12, 14, 20	1.18, 12.5, 14.3, 20.1, 20.2, 20.3, 20.4, 20.5, 20.6, 20.7, 20.8, 20.9, 20.10, 20.11, 20.12, 20.13, 20.14

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: alinhando os Planos de Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação – SASE/ MEC. Brasília: 2013.

DOURADO, Luiz F. (Org.). O Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora da UFG/Autêntica, 2011.

SOUSA, José V. (Org.) Políticas de educação no Distrito Federal: evolução e perspectivas. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas - SP: Autores Associados, 1998.

_____. A nova lei da educação: LDB Trajetória Limites e perspectivas. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

A FORMULAÇÃO DO SISTEMA ÚNICO DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO E A MEDIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Odorico Ferreira Cardoso Neto *

Raquel de Almeida Moraes **

Remi Castioni ***

RESUMO

O presente artigo é resultado de trabalho de pesquisa que tem como tema “A Formulação do Sistema Único de Educação em Mato Grosso e a mediação para a construção do Sistema Nacional de Educação” que faz parte de um projeto que repercute “O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso: revisão, discussão, metodologia e outros exercícios de participação”. A problematização tem como foco estudar a organização da educação, ecoando a contribuição do Estado à formulação do sistema único de educação. O objetivo é compreender as políticas públicas de qualificação social da educação em Mato Grosso. A pesquisa qualitativa aponta para um diagnóstico investigativo da pluralidade de entendimentos envolvendo a compreensão do que seja e para o que serve a organização de um sistema nacional de educação e o que isso tem a ver com o sistema único de educação.

Palavras-Chave: Sistema Único de Educação. Sistema Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação.

* *Odorico Ferreira Cardoso Neto é doutor e professor da Universidade Federal de Mato Grosso.*

** *Raquel de Almeida Moraes é doutora e professora da Universidade de Brasília.*

*** *Remi Castioni é doutor e professor da Universidade de Brasília.*

REMINISCÊNCIAS

O processo de proposição do Sistema Único de Ensino teve como marco institucional principal a realização da Conferência Estadual de Educação, ocorrida em novembro de 1996. A proposição fez convergir os esforços de militância do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT) e a plataforma democratizante do plano de governo das forças políticas coligadas na Frente Cidadania e Desenvolvimento (1994-1998), cujo governador eleito era Dante de Oliveira – autor da emenda das “Diretas” em 1984¹. A mesa de negociação era ampliada, envolvia 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 tinha matriz conceitual que se associava ao conjunto de elementos materiais e ideais, dimensionado como “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” (CARDOSO NETO, 2004, p. 64). O governo não reconheceu o resultado da conferência, embora a tenha promovido e financiado.

No desenvolvimento do processo salta aos olhos a relação sindicato/governo e sociedade como mediadora da noção de democracia. A democracia está conectada ao conceito de “he-

gemonia” na perspectiva gramsciana, por estar vinculada à relação entre os grupos dirigentes e os grupos dirigidos.

Conectada também à legislação que expressa uma parte significativa dos conflitos negociados, com um limite preciso: requer a mobilização permanente para a sua viabilização. Assim, reconhecer o processo democrático e produzir processos democratizadores envolve um movimento duplo, de construção de espaços de cidadania e de institucionalização normativa, que pode resultar em qualidade da educação.

É preciso evidenciar a cultura política, persistente do autoritarismo nos sistemas de ensino. Diante dessa cultura política, o termo “burocracia”, por exemplo, não está relacionado ao sentido weberiano atribuído a um aparelhamento racional-legal, mas compreende a apropriação de um cargo que tem valor em si mesmo, sem nenhuma esfera pública, sem nenhum mecanismo de controle social. Isso ainda se repete mesmo com a eleição de diretores e com a composição de conselhos deliberativos escolares; então o processo pressupõe um tipo especial de projeto político-pedagógico.

A gestão democrática não é uma forma de gerência neutra e desvinculada da formação continuada dos atores envolvidos. Temos pouquíssimo registro da formação dos membros dos conselhos deliberativos. Por isso, a leitura da democracia atual tem a ver com investimento teimoso na construção da cultura da participação para exterminar o clientelismo, o assistencialismo e a corrupção.

¹ A Proposta de Emenda Constitucional das “Diretas Já” foi apresentada em 2 de março de 1983 e rejeitada pela Câmara dos Deputados no dia 25 de abril de 1984. O autor foi governador por dois mandatos e faleceu em 06 de julho de 2006.

O Estado de Mato Grosso no decorrer das últimas décadas descreve para o cenário educacional nacional os passos lentos pavimentados na sua realidade institucional, mostrando como construiu sua interlocução com a sociedade civil organizada. Os profissionais da educação mato-grossenses aprenderam a falar em “democracia” saindo da experiência de governos que gesticulavam dando “banana” para o povo, que exibiam ostensivamente a caneta para dizer que detinham o poder para demitir e que chamavam as professoras de “mulheres mal-amadas”. A década de 80 e uma parte da década de 90 estão cheias de situações como as apresentadas, tendo em vista os resquícios de uma ditadura quem teimava em não acabar no Estado, ainda apinhado de coronéis saudosos de uma ditadura moribunda.

Quando se chega à metade da década de 90, se intensifica o debate, se estabelecem pontos de convergência e de consenso entre os atores do processo de democratização (sindicalistas e agentes governamentais) antevendo “que o processo de democratização da educação é irreversível, irrenunciável e inacabável” (CARDOSO NETO, 2004, p. 6).

Os esforços de reflexão e ação efetiva a favor de educação socialmente qualificada, inclusiva, emancipatória, autônoma tinham como pano de fundo a luta para eliminar o clientelismo, para normatizar planos de carreira para o magistério e para proporcionar a formação continuada aos profissionais da educação. São algumas das interfaces contemporâneas da luta para que os recursos públicos para a educação sejam gastos exclusivamente no ensino público, e de modo que haja continuidade nas políticas públicas educacionais.

“O Sindicato dos Trabalhadores da Educação (SINTEP) assinalava que a implementação do Sistema Único de Educação Pública Básica era o desafio a ser enfrentado para universalizar o acesso, qualificar o processo por meio da formação continuada e conceber a gestão por meio de autonomia financeira, pedagógica e administrativa. Assegurava a aplicação de, pelo menos, 35% da receita resultante de impostos e transferências em manutenção e desenvolvimento do ensino, distinguindo-se dessa vinculação aquela destinada à Universidade Estadual de Mato Grosso.” (ABICALIL, 2010, p.217)

Quanto aos recursos públicos, o tema do sistema único de ensino trouxe à tona novas categorias para o financiamento da educação, especialmente a automatização dos recursos constitucionalmente destinados à educação, a descentralização e a autonomia, num contexto de ajuste fiscal. As formulações sobre automatização de recursos, descentralização e autonomia estão amarradas num feixe de contradições, de conflitos, mas não se podia jogar “o bebê com a água do banho”.

Importante salientar que para avançar na discussão do processo de gestão democrática houve a tentativa de desqualificá-lo, tendo em vista uma enxurrada de Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADINS) no final da década de 1980. Naquela época, a lei que regulamentou a gestão democrática em Mato Grosso foi uma iniciativa da Assembléia Legislativa e deveria ter sido de iniciativa do Executivo, por isso, havia na lei o que se chama juridicamente de “vício de origem”. O Supremo Tribunal Federal deferiu todas as cautelares para suspender disposições em que houvesse participação popular nos atos de investidura de cargos e funções de direção escolar.

A partir de 1987, a gestão democrática em Mato Grosso apresenta 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. Em seu movimento histórico, a gestão democrática em Mato Grosso é representada por três conjuntos específicos de caracterizações:

- a) os acontecimentos, como mobilizações sindicais (greves, panfletagens, denúncias); as ações inovadoras ocorridas no interior de escolas; as ocorrências conjunturais que possam ter tido repercussão sobre a gestão democrática etc.;
- b) os eventos promovidos por entidades governamentais, acadêmicas e sindicais (simpósios, reuniões, mesas-redondas, encontros, congressos etc.);
- c) a legislação (leis municipais, estaduais, federal, normas, decretos etc.).

O salto de qualidade na caracterização da gestão democrática em Mato Grosso foi a proposição da ***fundação pública, na esteira da proposição do Sistema Único de Ensino***. Essa fundação deveria gerir todos os recursos da educação em nível de Estado e de Municípios. 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 modelo representa uma ameaça, do ponto de vista da lógica tradicional de governo, que passaria a ter uma instância maior que a soma de seus secretários, já que a fundação seria maior que a soma de qualquer secretaria. 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.

A fundação pública, cerne da proposição do Sistema Único de Ensino, conceitualmente, nasce como prospecção e 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 interrelação do 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.

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. Abicalil lembra como a proposta de um sistema único de educação foi amadurecendo:

“O amadurecimento da proposta de um sistema único de educação se corporifica no movimento social por educação, sintetizado no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que já havia atuado na elaboração constituinte e na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com forte atuação organizada e sistemática de duas importantes organizações, entre outras: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), especialmente por intermédio do Instituto de Educação, e o Sindicato dos trabalhadores

no ensino público de Mato Grosso (Sintep-MT). A capilaridade e a influência ascendente dessa ação articulada alcançaram níveis de formulação elevados, a ponto de resultar no texto constitucional vigente em Mato Grosso. A sede por democratização do aparelho de Estado e pela afirmação de direitos sociais universais permeou a disputa de opiniões e distinguiu, desde as primeiras exposições, os conceitos de descentralização e de reestruturação redutora das responsabilidades do estado. Ao mesmo tempo, possuía um claro diagnóstico da organização hierárquica e autoritária do sistema estadual de ensino erigido sob a ditadura, quando a autonomia federativa municipal era inexistente, assim como das profundas carências estruturais herdadas da ausência de valorização profissional e de financiamento público adequado.” (ABI-CLAIL, 2010, p.215-216)

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A ATUALIDADE

Em Mato Grosso, a Lei 8.806 de 10 de janeiro de 2008 instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) e, em seu artigo 3º obrigava que devesse ser avaliado. A primeira avaliação prevista aconteceu no 3º ano de sua vigência, conduzida pelos esforços do Fórum Estadual de Educação.

O PEE foi formatado em 15 capítulos, constituídos em três elementos, sendo diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. O desenho inicial orientava as equipes de planejamento dos diversos setores da Educação, no âmbito dos instrumentos de Planejamento: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA). No decorrer da Conferência Estadual foi aprovada uma proposta para que o Plano fosse adequado ao nacional, apresentado pela Secretária de Educação Rosa Neide e ratificada ao final do evento.

Assim, 2011 foi o ano de avaliação do Plano Estadual (PEE) apreciado nas conferências municipais, regionais e estadual, depois remetida ao Fórum Estadual de Educação (FEE) para que as discussões fossem sistematizadas. Na semana entre 16 a 20 de janeiro de 2012 uma comissão foi designada para trabalhar na organização do Plano, o texto depois de constituído foi remetido ao Fórum Estadual de Educação (FEE) que o aprovou no dia 17/07/2013, sendo entregue ao Governador dia 25 de julho de 2013. O projeto de lei encaminhado pela Casa Civil do Governo de Mato Grosso tramitou na Assembleia Legislativa e virou a Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014, dispondo sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

A história da construção do Plano Estadual de Educação levou em consideração os processos de constituição do acesso democrático à informação e aos conhecimentos produzidos pela sociedade, possibilitados pela universalização de uma proposta de escola pública de qualidade.

O exercício de avaliar o Plano Estadual de Educação (PEE) tem no seu bojo a adoção de políticas públicas educacionais voltadas para a valorização dos trabalhadores em educação, o resgate da autoestima desses profissionais como condições elementares para a melhoria da qualidade do ensino público

A avaliação do PEE se constituiu e adequou-se às diretrizes e metas contidas no Plano Nacional de Educação defendido pela sociedade brasileira durante a CONAE/2010 com foco na construção do Sistema Nacional de Educação. Em Mato Grosso essa discussão já está pos-

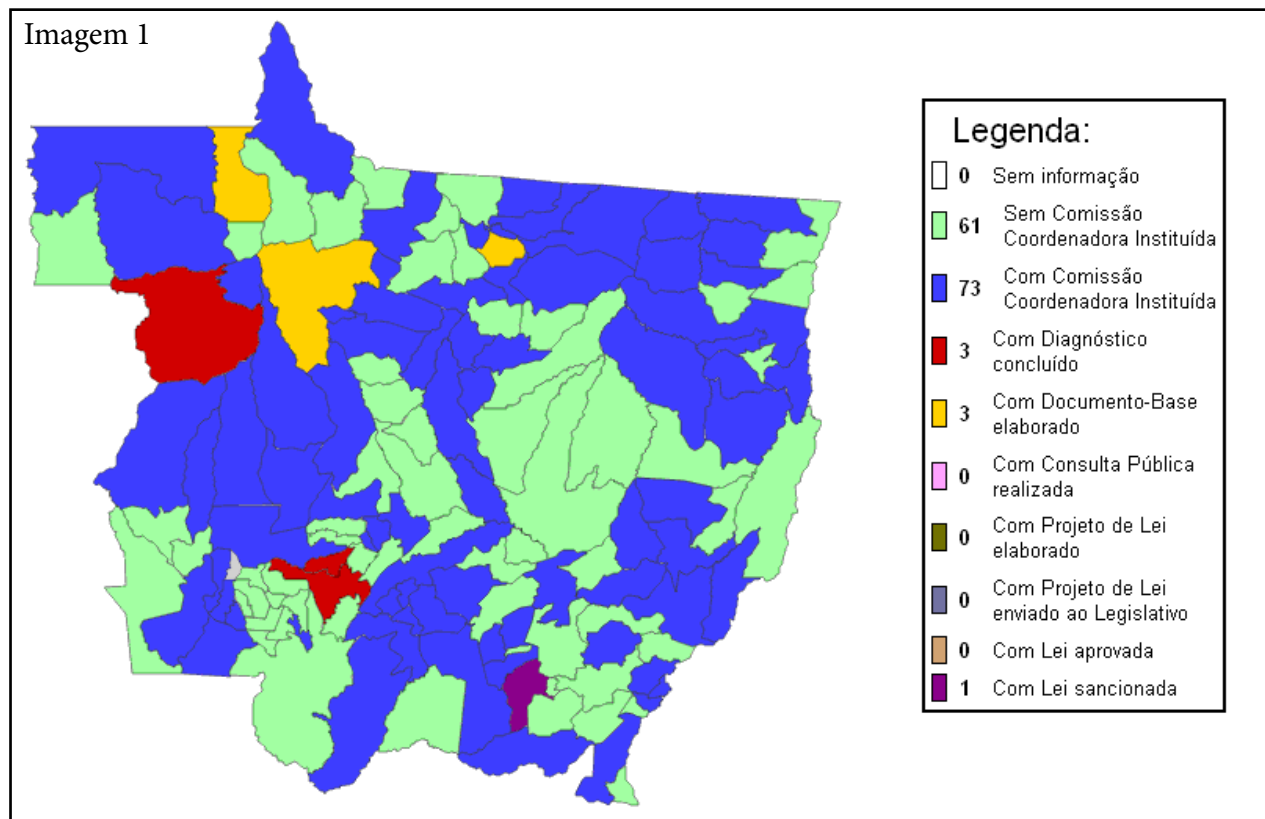
ta há aproximadamente vinte anos, por isso, os educadores mato-grossenses defendem que é o principal caminho, hoje, para acabar com as desigualdades do ensino público oferecido atualmente nos diversos municípios de estado e, por consequência, do Brasil em geral.

O sentido da avaliação do PEE se constituiu e deverá continuar sendo resultado do processo de discussão, capaz de desencadear mudanças significativas frente ao atual projeto educacional, já colocado no imaginário popular como “modelo falido”. As iniciativas tomadas impactarão se vierem acompanhadas por um choque de gestão que dê conta de resolver problemas muito sérios como as múltiplas jornadas de trabalho; a infraestrutura precária; a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, articulando teoria e prática; do ponto de vista prático seja desatado o maior nó crítico, que é a questão dos recursos financeiros.

A situação existente em Mato Grosso na direção dos planos municipais precisa melhorar, tendo em vista que quase a metade dos Municípios (61) não têm nem comissão coordenadora instituída. Elaborar, adequar, vincular ao PNE e ao projeto de desenvolvimento do Estado exige capacidade de articular, organizar e agir distribuindo temporalidades, responsabilidades, demarcando espaços de avaliação e refazimentos. Veja na imagem 1 abaixo a situação da elaboração dos planos de educação nos Municípios do Estado.

O ineditismo de Mato Grosso é experiência do que se pensou a partir do final da década de 80, avançou pela década de 90, teve como ponto culminante o ano de 1996 quando se apresenta a criação de um sistema único de ensino. Já em 2014, o Estado aprova o Plano Estadual de Educação, que tem como meta a cria-

Imagem 1



Fonte: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=MT
(Consulta realizada no dia 26 de novembro de 2014)

ção do sistema em que se estabelece a estratégia de que por intermédio de instrumentos legais, haja cooperação entre o Estado e a totalidade dos Municípios, explicita claramente os objetivos e as responsabilidades comuns no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino e na gestão democrática, objetivando a sua implantação.

Qual o grave erro político-administrativo da parte do aparelho estatal mato-grossense ao negar formulação plena do sistema único de educação? Abicalil (2010) é taxativo ao afirmar que o erro foi tentar nivelar por baixo a constituição do sistema, estruturando-o como algum convênio precário, temporário e quase secreto.

“O primeiro grave problema institucional, no caso de Mato Grosso, é que os convênios de cooperação eram quase informais. Importavam decisões graves, como fechamento de oferta de classes, de cursos, de unidades escolares inteiras. Provocavam demissões, alteravam contratações, transferiam recursos públicos vinculados obrigatoriamente. Alteravam a vida de profissionais e de famílias inteiras à medida que alteravam matrículas entre escolas, separando irmãos, impondo horas de viagens em transporte escolar etc. Com todo transtorno, mudava a autoridade, podia “cair tudo”. Com a mudança do gestor, poderia ir tudo por água abaixo.” (ABICLAIL, 2010, p.222)

O SISTEMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado no dia 25 de junho de 2014, pela presidenta Dilma Rousseff, com o mesmo texto aprovado no último dia 3 de junho pela Câmara dos Deputados. O plano foi aprovado sem vetos

presidenciais. A Lei 13.005/2014 (PNE) define metas e estabelece estratégias à educação nacional para o próximo decênio.

O Projeto de Lei 8.035/2010 (PNE), encaminhado pelo executivo federal, recebeu mais de 3 (três) mil propostas de emendas ao longo de quase 4 (quatro) anos de tramitação no Congresso Nacional. Sem dúvida, muitas das emendas, oriundas das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, foram acatadas pelos relatores da matéria na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

Importante salientar que houve uma grande mobilização nacional, partindo dos Municípios, por meio das conferências municipais, das conferências regionais, conferências estaduais e, por fim, a conferência nacional (CONAE). Muitas entidades tiveram papel importante no desenvolvimento do plano, em particular, às que tem assento no Fórum Nacional de Educação (FNE): o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE).

Do ponto de vista metodológico, o PNE 2011-2020 é bem mais enxuto do que o PNE 2001-2010 bem mais extenso, não atingindo as expectativas advindas da sociedade civil, pois

era um texto fechado, em que a participação popular não foi levada em consideração. O texto acabou sendo construído dentro dos gabinetes da burocracia educacional emplumada.

A organização das metas e estratégias dimensiona as prioridades da educação para o Brasil, posto que, por exemplo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) indica duas situações de atenção máxima: a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação pública e a complementação da União ao Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) e ao Custo-Aluno-Qualidade Inicial (CAQi)² pontos nevrálgicos para que se garanta a qualidade da educação, a formação e valorização dos profissionais da educação, a carreira, o financiamento, a educação de tempo integral, as etapas e modalidades de ensino, a legislação sobre gestão democrática da educação pública em cada sistema de ensino; o sistema nacional de avaliação da educação básica, a lei de responsabilidade educacional. São algumas expressões que farão parte do nosso dia-a-dia a partir de agora.

Sobre o tema Abicalil (2014) destaca que a meta 20 do PNE aponta a necessidade de definição de entendimento de ordem conceitual, referencial e de valor, tendo em vista que no âmbito do MEC existe o prazo de dois anos para a vigência do conceito de Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi, o qual será referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e terá seu financiamen-

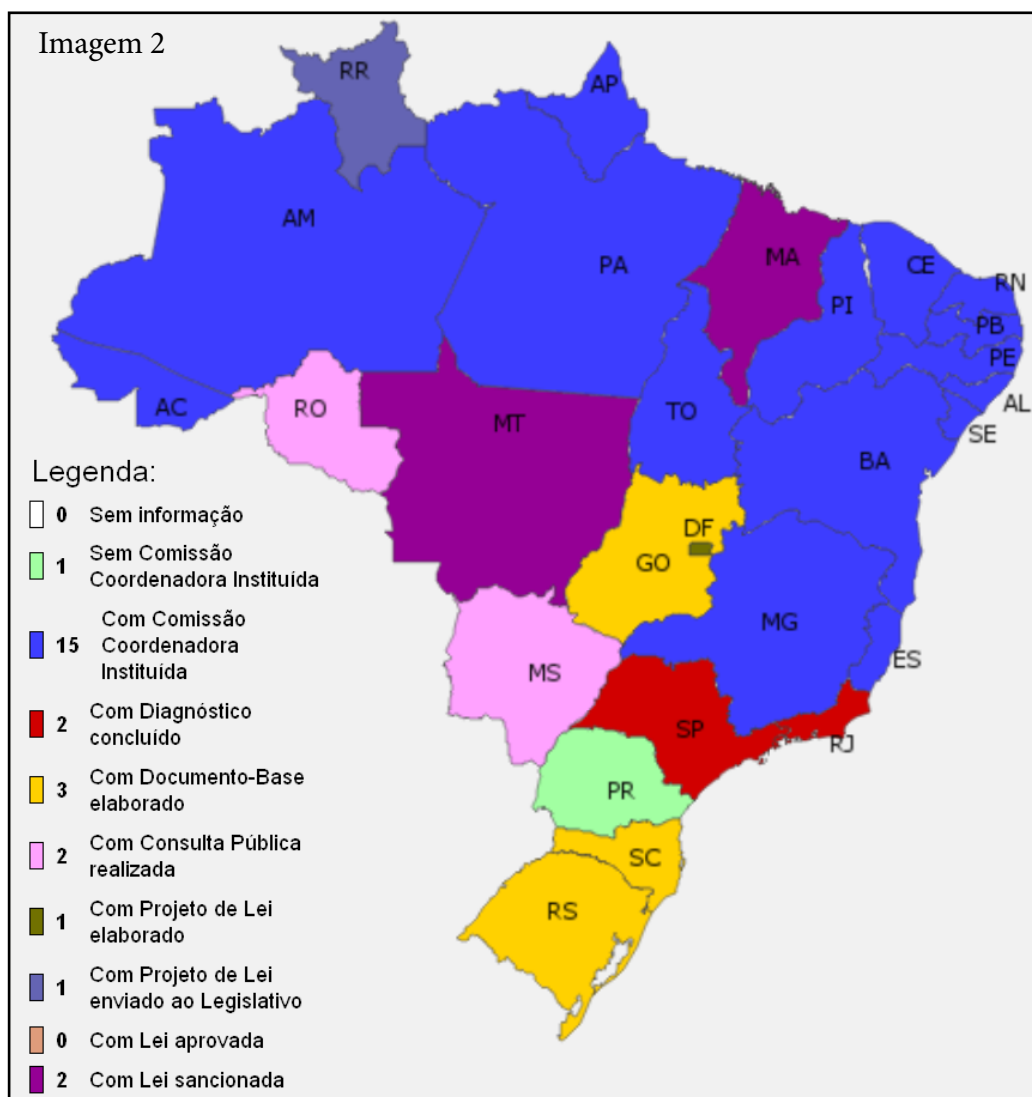
to calculado com base nos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, a ser implementado até o terceiro ano de vigência da Lei, devendo o valor correspondente ser progressivamente ajustado até a implementação plena do CAQ, no oitavo ano de vigência deste PNE.

O PNE na lógica da organização federativa do Brasil deverá nortear a estruturação dos planos municipais e estaduais de educação, levando em consideração as metas, as estratégias, os diagnósticos de cada realidade, apreendendo as necessidades de se construir um sistema nacional de educação.

Em relação às estratégias, foram hierarquizadas de forma que a gestão estivesse focada na participação da comunidade e no controle social, no apoio técnico à cultura, à política da não violência e às situações próprias do funcionamento e atividades extracurriculares, bem como aos temas transversais.

Segundo o MEC, conforme imagem 2 a seguir, só existem um (1) Estado da União com o projeto de lei do PEE elaborado, um (1) com projeto de lei do PEE enviado ao legislativo, dois (2) com o plano sancionado, quinze (15) Estados com coordenadora instituída, um (1) sem comissão, dois (2) com diagnóstico concluído, três (3) com documento-base elaborado e dois (2) com consulta pública realizada. Por isso, é sempre bom reafirmar:

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 nº 8/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aguardando sua homologação.



Fonte: <http://pne.mec.gov.br/alinhando-os-planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> (Consulta realizada no dia 26 de novembro de 2014)

“(…) o PNE traz o desafio da articulação para a oferta educacional de maneira integrada e colaborativa. Para concretizar-se como Política de Estado que extrapola os tempos das gestões governamentais, precisa estar vinculado aos planos estaduais, do Distrito Federal e municipais de Educação, além de servir de referência para a elaboração dos Planos Plurianuais nas diferentes esferas de gestão. As metas são nacionais, portanto, todos têm compromisso com cada uma delas.

Se os planos estiverem em sintonia, os recursos serão otimizados e a nação avançará na ampliação do acesso e na qualidade da educação básica e superior. O objetivo maior é a garantia constitucional do direito à educação, com equidade e valorização das diversidades que compõem a riqueza social e cultural do nosso país.” (Disponível: http://pne.mec.gov.br/?pagina=planos_estaduais_educacao)

Qual será o grande desafio a ser enfrentado pelo PNE? Para o Professor Carlos Augusto Abicalil seria a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), situando-se num estágio de conformação a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), ao mesmo tempo em que se expandem o direito público subjetivo, previsto no art. 208, §1^a da Constituição Federal, para disciplinar o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, presta-se à exigibilidade judicial de políticas públicas educacionais e a obrigatoriedade na educação básica. Para ele, resulta dessa extensão, também, a inclusão da União na responsabilidade solidária, para fazer frente às obrigações do Estado brasileiro diante do direito público subjetivo ampliado. Segundo a Emenda Constitucional (EC) 59/2009, no seu art. 211, §4^o, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

A formatação do Sistema Nacional de Educação (SNE) está diretamente ligada a regulamentação do art. 23 da Constituição Federal por lei complementar. O SNE tem fundamentação legal no art. 13 do Plano Nacional: “o poder público deverá instituir, em lei específica³, 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”.

Sobre o SNE, concretamente já tramita na Câmara Federal o Projeto de Lei nº 413/2014, do Deputado, reeleito pelo estado de Mato Grosso, Ságuas Moraes (PT), que visa res-

ponder, especificamente, às disposições do artigo 23 da Constituição Federal:

“Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

(...)

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.

(...)

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Como pode ser entendido, então, o SNE?

“Pode ser entendido como a institucionalização da orientação política comum e de trabalho permanente do Estado e da sociedade na garantia do direito à educação como forma de estabelecer a vinculação entre os níveis (educação básica e educação superior), etapas e modalidades, garantindo a sintonia entre as políticas públicas de educação, os marcos legais (Constituição Federal, de 1988, LDB/1996, dentre outros) e fortalecendo os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais.” (Disponível: http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf, p.12)

A proposição do SNE é exercício de superação para atender demandas represadas por educação que chegue a todos em um país continuamente que tem dificuldade de compreender suas totalidades. O sistema não funciona como panacéia que resolve os problemas sempre maiores que as pernas dos gestores municipais e estaduais da educação. Os gestores educacionais

³ Abicalil (2014) defende que a lei do sistema tem que ser complementar, posto que não possa ser Lei Ordinária. A Lei Complementar exige mais envergadura organizacional, pois o quórum é qualificado na Câmara e no Senado.

se associam a organização de um sistema para romper uma situação arraigada ligada à cultura do favor, do patrimonialismo muito presentes. Quando se discute sistema não se está a falar de uniformização, mas de estabelecer critérios que produzam diagnósticos e ações comuns para que se enfrente um cotidiano menos igual de mediocridade umbilical que não consegue avançar além da superfície, pois que não se aprofunda em nada. Assim, a consistência de um Sistema Nacional de Educação

“(…) decorrerá do direito à educação e do dever do Estado efetivados, seja naquilo que é nacional, seja no que é próprio do regime autônomo federativo, inclusive no respeito às diversidades culturais. A presença dos adjetivos comum, básico e mínimo na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional colabora, do ponto de vista conceitual e da legislação, para a articulação entre o nacional e o local. Este comum, básico e mínimo, de um lado, evitam a dispersão e, de outro, efetivam a articulação do uno e do múltiplo por meio de uma ação organizada e permanente do Estado Nacional.” (SASE, 2014, p.5)

Ao apresentar as bases do SNE, o propósito é reforçar os mecanismos da gestão democrática, apontar os elementos de seus instrumentos democratizantes com o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação, os Planos Municipais articulados à Legislação Educacional e às necessidades locais, nortear a prática da gestão na escola, pois que a escola é espaço coletivo privilegiado para se estabelecer relações solidárias que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 que o PNE, PEE, SNE se consolidem precisam de uma ação intensa de seus agentes a favor da educação que eleve a escola pública ao pressuposto de excelência das classes populares. Educação para todos não pode e não deve ser espaço de privilégios, mas espaço de conquistas coletivas.

Depois de ponderar sobre a possibilidade de se constituir o sistema único de educação e de se reafirmar a necessidade de viabilizar o sistema nacional de educação, é importante entender que para institucionalizá-los sejam simplificadas as estruturas burocráticas, descentralizados os processos de decisão e de execução. A simplificação passa pelo fortalecimento das escolas, articulação dos diferentes níveis de ensino e os sistemas municipais, integrando a educação formal e não formal, articulando a educação escolar com as ações educativas produzidas no interior dos movimentos sociais e populares, valorizando também os processos de avaliação continuada e institucional.

Os caminhos percorridos no desenvolvimento do texto apontam que a gestão é uma marca do trabalho que se realiza, não somente aqui, em Mato Grosso, mas no Brasil como um todo. É missão importante na transformação da escola, na transformação da sociedade, tem a ver com todo o processo legal construído que são marcas da persistência duramente enfren-

tadas para que se sonhasse com “outra educação possível” já que se pode sonhar com “outro mundo possível”.

A gestão democrática no seu sentido mais amplo possível, incluindo, especialmente, o conceito de sistema nacional de educação tem primazia na capacidade de articular leitura ampla que não é só educacional. Ela é política, filme da realidade, visão clara, objetiva, para fazer o enfrentamento no dia a dia.

Falar de sistema é também falar de financiamento da educação, necessariamente é falar de FUNDEB; em Mato Grosso, falar de fundação. Há tensão forte no campo do financiamento, por isso, se põe como necessidade o

cumprimento da destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e a complementação da União ao Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) e ao Custo-Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). As metas estão gestadas, mas é preciso garantir que o artigo 23 da constituição federal seja regulamentado, os 75% dos *royalties* do petróleo efetivamente cheguem aos Estados e Municípios. Sem dinheiro novo para gastar, regular e agir a favor da educação talvez sobreviva apenas o sonho. Outra situação é saber dizer o que virá depois do FUNDEB, posto ser a maior receita do orçamento municipal, maior que todo o resto junto. Portanto, há um problema sério a ser enfrentado. Ele não consegue corrigir todas as desigualdades, mas é um aparato fundamental para se corrigir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação na Articulação do Sistema e o Fortalecimento da Gestão Democrática. In: IX ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO SINTEP/MT – (Re) Significando os Planos de Educação para a garantia da Gestão Democrática e de Currículo Inclusivo no contexto escolar. Cuiabá: SINTEP, 2014, p. 4-14.
- _____. O novo PNE e o pacto federativo. Cadernos de Educação, CNTE, 24: 45-62, 2011.
- AGUIAR, Márcia A. S. O Plano Nacional de Educação e a formação de professores. Educação & Sociedade (impresso), v. 31, p. 321-345, 2010.
- _____; SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. Retratos da Escola, v. 4, p. 77-89, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. O Sistema Nacional de Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/pdf/sase_mec.pdf. Acessado em: 08/10/2014.

_____. Disponível: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/993-mais-da-metade-dos-estados-nao-possui-plano-esta-dual-de-educacao>. Acessado: 07/10/2014

_____. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf. Acessado em: 24/09/2014.

_____. O Sistema Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Mensagem de Veto nº 9. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República: Leis Ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>.

CARDOSO NETO, O. F. Dissensos no consenso: a democratização na escola pública em Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2004. 162 p.

CURY, C.R.J. Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação. Palestra Magna conferida por ocasião da solenidade de abertura da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010.

MATO GROSSO (Estado). Lei Complementar nº 49, de 1º de Outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Leis Complementares. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 1998. Disponível em: <<http://www.secitec.mt.gov.br/TNX/storage/webdisco/2008/09/25/outros/9f7e3522be47ed07ee11993a530bf338.pdf>>.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Lei nº 7040/98, que regulamenta a Gestão Democrática, a eleição de Diretores das Unidades Escolares, a composição e organização dos Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares. Leis Complementares. Cuiabá: Seduc/MT, 1998.

_____. Sistema Único Descentralizado de Educação Básica. Cuiabá: Seduc/MT, 1996.

MENDONÇA, E. F.; VIEIRA, R. A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

SINTEP–MT. Sistema Único de Educação Pública Básica para Mato Grosso: a formulação do Sintep. Cuiabá: Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso, set. 1996.

Políticas Públicas Educacionais para a Educação Física no Âmbito do Distrito Federal

*Silvana Vieira Inácio**

*Beatriz Almeida Amaral***

*Pollyanna Silva****

RESUMO

Há políticas públicas educacionais quando as decisões do governo incidem sobre o ambiente escolar. Com essa perspectiva tem-se o Plano Nacional de Educação – PNE, que traça diretrizes, metas e objetivos para todos dos os níveis e modalidades de ensino. Visando atender algumas metas do PNE, o Governo do Distrito Federal – GDF promoveu a ampliação da Educação Integral entre 2013 e 2014 na Educação Infantil e intensificou esforços na implementação do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal, denominado Currículo em Movimento, que consta em sua proposta a ressignificação da Educação, a transformação da prática social e a inclusão da Educação Física como componente curricular obrigatório que deve ser compreendida como importante manifestação da cultura corporal de movimento. Conclui-se que a Educação Física na Educação Integral é elemento essencial para formação integral da criança, fazendo-se necessárias algumas adequações, reformas e a criação de espaços propícios para efetivação de sua prática. A ampliação do quadro de professores da rede, o investimento maciço em materiais e mobiliários pedagógicos e esportivos, em quantidade e qualidade, para atender o quantitativo de alunos na rede pública de ensino, devem ser objeto de políticas educacionais, com destinação de verbas públicas exclusivamente para esse fim.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais, Plano Nacional de Educação, Educação Física.

* *Silvana Vieira Inácio é especialista em educação física escolar, licenciada em educação física pela Universidade Católica de Brasília, é professora de educação física da SEEDF e atua na Escola Classe 203 de Santa Maria.*

** *Beatriz Almeida Amaral é especialista em educação física escolar, licenciada em educação física pela Universidade Católica de Brasília, é professora de educação física da SEEDF e atua na Escola Classe 29 do Gama.*

*** *Pollyanna Silva é mestre em educação física escolar, licenciada em educação física pela Universidade Católica de Brasília, é professora de educação física da SEEDF e atua na Escola Classe 203 de Santa Maria.*

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao iniciarmos a discussão sobre políticas públicas, faz-se necessário sua contextualização. De acordo com Azevedo (2003, p. 38) define-se que: “(...) política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Quando se refere à educação, são políticas públicas em prol da educação escolar. Sendo assim “políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que tem incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem”. (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Essas decisões envolvem aspectos como gestão escolar, currículo, formação continuada dos profissionais da educação, contratação de profissionais, construção e reforma de espaços escolares, entre outros.

O PNE é um instrumento de política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, sendo que sua finalidade é orientar as ações do Poder Público a nível municipal, estadual e federal, tornando-o uma peça fundamental no direcionamento nas políticas públicas educacionais. (FILHO, 2011, p. 49)

O PNE, aprovado em junho de 2014, com vigência de dez anos, traz em seu texto 20 metas com suas respectivas estratégias numa tentativa de formular um guia de políticas públicas educacionais em todo país.

Dentre essas metas, destaca-se:

- A universalização da Educação Infantil, em que até 2016, todas as crianças de 4 a 5 anos

de idade devem estar matriculadas na pré-escola. A meta estabelece, também, que a oferta de Educação Infantil em creches deve ser ampliada de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

- A universalização do ensino fundamental, que cita que até a vigência final do PNE, toda a população de 6 a 14 anos deve ser matriculada no Ensino Fundamental de 9 anos, e pelo menos 95% dos alunos devem concluir essa etapa na idade recomendada.
- A oferta de educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica, até o final da vigência do PNE.

O artigo 7º, parágrafo 1º, da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 – que sanciona o PNE –, descreve que “cabera aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no PNE”.

Diante dessa incumbência, o GDF, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEEDF, promoveu um aumento de 5% na oferta da Educação Infantil onde, em 2013, foram registradas 1.515 turmas, totalizando 33.868 matrículas, e em 2014 ofertou-se 1.587 turmas e 35.209 matrículas. Já em contrapartida, no Ensino Fundamental houve uma diminuição na demanda de 0,01%, algo relativamente insignificante, sendo que, em 2013, havia 11.111 turmas e foram efetuadas 296.606 matrículas. Em 2014, contabilizou-se 11.099 turmas e 291.601 matrículas (dados obtidos pelo Censo Escolar da SEEDF).

Com relação à Educação Integral, o GDF

intensificou esforços para ampliação da operacionalização de uma política que atenda tais perspectivas educacionais e sociais. As escolas enxergam essa ampliação como um desafio. Em consonância, a SEEDF mostra que compreende como fundamental a reflexão sobre a Educação Integral a partir das vozes dos educadores que a pensam e a executam nas escolas, cumprindo uma agenda de debates e de construção do projeto de Educação Integral para os próximos períodos no Distrito Federal.

A SEEDF apresenta o Currículo de Educação Básica também como Política Pública Educacional para, conseqüentemente, atender as metas do PNE. Assim, a Secretaria visa implementá-lo a partir de 2014 em toda a Rede, recuperando assim as especificidades do campo do currículo para além do que pode ser restrito ao ensino.

A Educação Física Escolar se fortalece numa nova perspectiva, ao levarmos em consideração a proposta de ressignificação da educação:

“(...) a educação é uma prática social, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania. A escola, instituição formal de educação, muitas vezes o equipamento público mais próximo da comunidade, é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de funções. Essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la.” (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2014, p. 10).

De acordo ainda com os pressupostos

do Currículo em Movimento 2014 (pg. 95), a Educação Física na Educação Infantil objetiva a linguagem corporal que fundamenta o trabalho educativo, visto que as crianças são extremamente ativas, necessitam – e amam – aprender de forma lúdica e prazerosa:

“(...) Educação Física deve ser compreendida como importante manifestação da cultura corporal de movimento, que contribui para a formação global da criança por meio de brincar, de jogo simbólico, de movimentos gerais vivenciados mediante atividades orientadas, de iniciação das danças, de ginásticas e de jogos pré-desportivos, entre outras atividades que, ao oportunizar as aprendizagens, favoreçam o desenvolvimento geral do estudante.” (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2014, p. 20).

O objetivo, portanto, é que a criança conheça seu corpo e o corpo do outro, ampliando gradativamente a consciência e o controle motor, sempre utilizando jogos e brincadeiras como estratégias.

A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não pode ser tratada como uma mera atividade física que busque apenas o aperfeiçoamento motor ou que seja utilizada aleatoriamente, como ocupação do tempo ocioso da criança; tampouco ser usada como simples atividade de lazer, apartada do fazer pedagógico da escola. Logo, o fundamental é permitir o acesso a práticas corporais, colaborando para que cada um construa seu estilo pessoal de participação e possa, a partir dessas práticas, ter consciência de seu corpo e de sua inserção social e ao mesmo tempo ampliar o próprio repertório motor.

No Currículo em Movimento 2014 (p. 71), em seu texto relacionado aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a Educação Física trata pedagogicamente de saberes relativos a movi-

mentos corporais produzidos com intencionalidade em diversos contextos sociais e históricos, constituindo campo da Cultura Corporal. Como campo de conhecimento pedagógico ligado à cultura corporal, a Educação Física contribui para formação integral do estudante nas dimensões afetiva, cognitiva, social e motora.

A concepção de Educação Integral assumida no Currículo em Movimento 2014 (p. 25) pressupõe que todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Assim, diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extraclases, pois fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das muitas ações da Educação Física escolar, e na perspectiva de ela ser uma disciplina obrigatória do currículo escolar, se fazem necessárias políticas públicas educacionais direcionadas para essa disciplina. Tendo em vista que o exercício da Educação Física escolar não se faz apenas no ambiente físico da sala de aula, ajustes arquitetônicos e novas construções escolares tornam-se investimentos prioritários para sua implementação eficaz e de qualidade.

Pensando em atender os aumentos das demandas da oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e a ampliação da Educação Integral, previstas no PNE e no Currículo em Movimento 2014 da SEEDF, é necessária a criação de políticas educacionais – com destinação de verbas públicas exclusivamente para esse fim – voltadas para a adequação, reforma e criação de espaços propícios para efetivação de sua prática, a ampliação do quadro de profes-

res da rede e o investimento maciço em materiais e mobiliários pedagógicos e esportivos, em quantidade e qualidade para atender o quantitativo de alunos na rede pública de ensino.

Visando atender as orientações do Currículo em Movimento 2014 (p. 72) – que cita que, em razão da condição multifacetada da Educação Física (como elemento essencial para formação integral da criança) as propostas curriculares apresentadas visem estimular o professor em sua prática pedagógica a desenvolver aulas atraentes, contextualizadas e que provoquem nos estudantes a reflexão e a experiência acerca das variadas práticas corporais –, é preciso que as escolas e os professores tenham um suporte mínimo para concretização desses objetos.

Nas ações pedagógicas do cotidiano das aulas de Educação Física escolar, contemplam-se essas necessidades apontadas nas políticas públicas e no Currículo em Movimento que almejam alcançar a formação integral do indivíduo. Essa formação integral acontece por meio da promoção da aprendizagem significativa e de sua aplicação concreta, mediadas por professor especialista em Educação Física. Além disso, ela constitui um instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida que nos permite acreditar que é possível desfrutar a paz mesmo em uma realidade cercada de violência, egoísmo e perspectivas negativas; através de ações coerentes e reflexivas e educando a partir de valores.

Somente com esse suporte, a educação escolar primará pela qualidade em que buscará formar o ser humano em sua integralidade, autonomia e emancipação, pois a melhoria da qualidade de ensino se faz respeitando as múltiplas dimensões do ser humano, atendendo suas variadas necessidades educacionais, sendo possível somente em um ambiente totalmente propício para esse fim.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 de outubro de 2014.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Educação Integral**. Disponível em: < <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/268-educacao-integral.html> >. Acesso em: 02 de outubro de 2014.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas Públicas: Discutindo Modelos e Alguns Problemas de Implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 02 de outubro de 2014.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv.html>. Acesso em: 02 de outubro de 2014.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Disponível em: < <http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html> >. Acesso em: 02 de outubro de 2014.

FILHO, Antônio Martins de Almeida. **Políticas Públicas em Educação e Educação Física**. Políticas Públicas em Educação. Uma Análise Crítica a Partir da Psicologia Escolar. Ceará, 2006.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC, p. 93-99, 2010.

Análise Histórica do Ensino Médio Integrado no Brasil

*Antônio Jorge Gonçalves de Oliveira Júnior**

RESUMO

É sabida a existência de parcela significativa da sociedade que não possui condições ou interesse em concluir o ensino superior, restando muitas vezes apenas a possibilidade da qualificação de sua mão de obra através de integração ao ensino médio. Concentrar-nos-emos nos caminhos trilhados pela educação profissional no ensino médio integrado no último governo do regime militar (1979 – 1985), e faremos uma análise comparativa com as ações de um governo democrático (2006 – 2010). Este trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica. Dados a respeito da educação no ensino médio integrado em dois períodos distintos da história do Brasil irão se confrontar. As análises dos desdobramentos políticos e sociais serviram para nortear o volume e as consequências das ações podendo sugerir, nesse sentido, qual foi o período áureo da qualificação profissional na modalidade de ensino supracitada. Fez-se a opção por uma abordagem qualitativa, apesar do leitor também encontrar alguns dados quantitativos sobre questões da educação profissional de ensino médio.

Palavras-chave: Educação; Educação Profissional; Ensino Médio.

* Antônio Jorge Gonçalves de Oliveira Júnior é professor de geografia da SEEDF e atua no Centro Educacional São Francisco.

INTRODUÇÃO

O Estado no período militar foi mais eficiente que o governo democrático no que diz respeito às ações políticas destinadas ao incentivo da educação profissional integrada ao ensino médio?

Em um mundo que necessita cada vez mais de uma sociedade consciente de suas ações, a educação passa a ser um dos principais pilares. Notadamente, a transição do jovem estudante para a de jovem trabalhador é mais um momento propício para participação do Estado com o objetivo de buscar alternativas ao ensino superior, aproveitar o momento da grande capacidade do jovem em adquirir novas habilidades e favorecer o desenvolvimento das reais habilidades dos cidadãos.

Em um país onde muitos necessitam interagir ativamente na composição da renda familiar o mais breve possível, o ensino médio integrado, além de propiciar uma redução do tempo de entrada no mercado de trabalho em comparação ao ensino superior, também pode fornecer uma qualificação inicial. Isso permitiria a capacitação técnica para execução de serviços e o aprimoramento da conscientização da necessidade do estudo e da leitura para construção de uma sociedade mais justa. Ou seja, tanto ganha o cidadão que pode trabalhar legalmente no mercado formal, como o Estado, que também é beneficiado ao investir na melhoria da estrutura social e adquirir mão de obra qualificada para evolução de sua economia.

O presente trabalho poderá contribuir para os interessados em educação profissional integrada ao ensino médio objetivando ações alternativas como, por exemplo, o incentivo à qualificação profissional associada ao ensino propedêutico. Aproximar os discentes da tecno-

logia e da ciência - e enveredar as jovens consciências na arte e na cultura - é privilegiar o trabalho em uma sociedade mais justa.

A maior justificativa para a execução deste artigo foi a ansiedade que desenvolvi ao longo de quase vinte anos lecionando no ensino médio. A observação da ineficiência na formação de mão de obra e do desperdício de tempo no aproveitamento do potencial dos jovens em suas verdadeiras habilidades motivou a produção deste artigo e a defesa dessa modalidade de ensino.

O trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica. As fontes de pesquisa foram eletrônicas em função da diversidade e facilidade de acesso e também em sua forma impressa de acordo com a bibliografia disponível nas referências do artigo. Os argumentos aqui traçados tem objetivo de esclarecer e conscientizar os leitores sobre a necessidade de mudanças rápidas e eficientes no modo como preparamos os jovens de nossa sociedade para o mercado de trabalho e para a realidade da vida.

PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL A PARTIR DE 1971

Antes de aprofundar as análises nos governos citados esclareço que, apesar da proposta inicial ser uma análise comparativa entre dois períodos específicos, sinto a necessidade de esboçar todo o processo histórico que regulamentava o ensino médio integrado no Brasil a partir de 1971, pois a legislação aprovada nesta data regeria a modalidade em 1979 e, da mesma maneira, aquela em vigor em 2006, foi aprovada em 2004, portanto as leis em vigor nos períodos analisados foram aprovadas em momentos anteriores, ocasionando a necessidade deste levantamento histórico.

O ensino médio integrado no Brasil entre 1979 e 1985, período do último governo militar, era regido pela Lei nº 5.692/71 e, conforme Leal (2011, p. 4) “tornava compulsória a profissionalização no ensino médio”.

A necessidade de mão de obra no Brasil nesta época era notória, pois o país sofria as consequências de uma industrialização tardia e sustentada no capital externo. De acordo com Garcia (2008, p. 50)

“[...] foi durante o regime militar, que no Brasil, de forma a atender a dinâmica requerida pela reprodução do capital e a sua modernização, se constituiu o que foi denominada de ‘a era do milagre econômico’ e com isto, a constatação pelo capital, da necessidade de mão-de-obra especializada abundante.”

A educação passou a ser prioridade para o governo e a meta era do Brasil se transformar em uma grande potência, no espaço de uma geração. Nasce neste contexto a nova LDBEN nº. 5.692/71.

A transição de uma nação agrária em urbana e industrial solicitou alterações não apenas na realocação da sociedade do campo para as cidades, mas as modificações passam a ser visíveis em toda a estrutura social, inclusive obviamente na educação. Santos (2005, p. 30), afirma que:

“O termo *industrialização* não pode ser tomado, aqui, em seu sentido estrito, isto é, como criação de atividades industriais nos lugares, mas em sua mais ampla significação, como processo social complexo, que tanto inclui a formação de um mercado nacional, quanto os esforços de equipamento do território para torná-lo integrado, como a expansão do consumo em formas diversas, o que impulsiona a vida de relações e ativa o próprio processo de urbanização.” (SANTOS, 2005, p. 30)

Nesta época era possível observar forte presença do Estado na tentativa de qualificar o trabalhador brasileiro em função da estrutura econômica vivenciada no período. Contudo, segundo Ramos (2011, p. 4), havia uma nítida dualidade entre a educação dos pobres e a dos ricos. Enquanto os primeiros teriam sua vida destinada ao trabalho braçal e repetitivo, as ações se concentrariam na qualificação de acordo com as necessidades do mercado e economia, ou seja, os trabalhadores ou os filhos desses estariam submissos aos interesses capitalistas, e dificilmente se tornariam pensadores, intelectuais, artistas ou cientistas, pois essas atividades estariam reservadas às classes mais privilegiadas. Esse argumento também encontra subsídios quando Garcia (2008, p. 2) argumenta que:

“A educação profissional no Brasil nasce estigmatizada, pois a formação do trabalhador ficou marcada, já no início da colonização, com o estigma da servidão, por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício, sendo vista pela população como uma forma de ensino destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.”

Garcia (2008) também afirma que:

“A exclusão não é uma categoria nova na educação, a dualidade da educação deixa claro na proposta de formação em escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, passaram a existir para atender populações com diferentes origens de classe.”

O autor também faz críticas a esse modelo de educação afirmando que a Lei nº 5.692/71 “instituiu a universalização compulsória, sem as necessárias condições básicas (professores, laboratórios e projeto pedagógico consistente).” (GARCIA, 2008, p. 18).

Ramos (2011) detecta a presença de três fases que se desenvolvem nessa conjuntura. A primeira na década de 1940 quando, efetivamente, o Brasil dá seus primeiros passos para a industrialização e solicita trabalhadores com certo nível de formação. Diferentemente, no período rural apenas o manuseio de uma foice e de uma enxada, além de um pouco de conhecimento sobre o solo e as estações do ano, seria suficiente para o sustento de toda a família.

Outros autores, como Bruno Neves argumentavam que a Lei nº 5.692/71 limitava o desenvolvimento do cidadão, pois o “ensino específico predominava sobre o geral” (apud LEAL, 2011), e sendo assim “os estudantes do ensino médio técnico eram prejudicados em sua formação ampla”.

A sociedade se sentiu lesada, pois os filhos das famílias de maior renda deixaram de ter uma formação ampla passando a ter este privilégio apenas quando ingressassem no ensino superior, enquanto para os menos abastados restariam apenas os saberes oferecidos pelo Estado e, provavelmente, passariam o resto dos seus dias realizando aquelas tarefas que o mercado definia. Por esses motivos e ainda durante o regime militar, em 1982 a Lei nº 5.692/71 foi extinta e substituída pela Lei nº 7.044/82, que por sua vez extinguiu a profissionalização obrigatória passando a considerar em nível de igualdade o ensino das ciências tradicionais ao ensino técnico de nível médio. Esta ação é considerada por Ramos (2011) como a transição da primeira para a segunda fase.

Durante os anos da década de 1980, a

América Latina, incluindo o Brasil, sofreu um

“[...] processo severo de endividamento externo, crise fiscal e hiperinflação, chegando à casa de algumas dezenas ao mês, obviamente com a instabilidade na economia e aumento quase diário dos preços, toda a estrutura econômica e de trabalho também foram afetadas. (PAULANI, 2006, p.72)”

O *Boom* da industrialização vivenciado nas décadas anteriores sofre uma retração. As regiões metropolitanas antes sedentas por trabalhadores, agora se encontram em um processo denominado de “desmetropolização”, onde a capacidade atrativa que estes grandes centros urbanos exerciam sobre as áreas rurais sofre um processo de arrefecimento em função do seu *status* de ambientes tradicionais e supervalorizados, outras áreas menos expressivas como centros regionais passam a ter maior valorização dos seus territórios em comparação às metrópoles. (SANTOS, 2005, p. 91). Com a crise fiscal e a política neoliberal¹, associados à estagnação da economia, passa-se a necessitar de menos trabalhadores e há efetivamente uma redução nos postos de trabalho no país. De acordo com Paulani (2006, p. 76) “o prolongamento da crise recessiva e a elevação dos juros levaram, em praticamente todo o mundo, o endurecimento com a classe trabalhadora”.

O ensino profissional deixa de ser uma prioridade para o Estado, pois a falência da máquina econômica e a consequente possibilidade do mercado ser suprido pela mão de obra qualificada proveniente do ensino superior das famílias com melhor condição financeira exime praticamente a necessidade do Estado de inves-

¹ *Premissa de que o Estado deveria abandonar as intenções, que tendiam a limitar os lucros auferidos pelo capital, a fim de que fossem estimulados os investimentos nos novos setores abertos pela (revolução tecnológica) em andamento. Segundo os teóricos neoliberais, a interferência do Estado (por exemplo, na defesa dos empregos) retardava a necessária realocação de capitais até então investidos em setores econômicos estagnados. (Cf. MAGNOLI, 2006, p. 154).*

timentos na profissionalização técnica. Ramos (2011) continua em sua cronologia comentando a terceira fase, período mais recente, da segunda metade dos anos 90 aos dias atuais. Nesse período podemos relacionar a característica da educação profissional à realidade geopolítica em que o mundo começava se enveredar.

O término da Guerra Fria em meados dos anos 80, com a vitória do capitalismo frente ao socialismo, permitiu a expansão das multinacionais, do capital e da produção. O mundo experimenta tecnologias antes reservadas apenas aos países centrais e sofremos, conforme Santos (2005, p. 37), a “revolução técnica científica informacional” na qual os espaços antes abandonados à “calmaria” das áreas rurais, passam a ser destino certo para milhares de migrantes em busca de oportunidades. Porém, o fato da tecnologia e modernidade fazerem parte de praticamente todas as atividades profissionais solicita por parte dos operantes cada vez mais qualificação e intimidade com equipamentos, linguagens e novos modos de trabalho típicos da globalização.

A necessidade de se levar em consideração o aspecto econômico para direcionar os investimentos volta a ser uma necessidade, segundo Ramos (2011). A autora argumenta que em todos os períodos, do regime militar à democracia, a realidade econômica foi um dos elementos que definiam o volume dos investimentos na educação profissional no ensino médio integrado.

Garcia (2008) também concorda com a necessidade de qualificação profissional nesta fase onde a globalização abraça o planeta, ao afirmar que:

“O mundo do trabalho, que nas últimas décadas vem passando por transformações advindas da crise do capitalismo, da rees-

truturação produtiva, tornando mais complexas as relações de trabalho e educação, a crise que reduziu o emprego a nova forma de organização do trabalho e junto com as mazelas da crise, o desenvolvimento tecnológico, advinda da terceira revolução industrial vem colocando a necessidade de (trabalhadores mais qualificados).” (GARCIA, 2008, p.28)

Para ele:

“[...] muitos documentos do Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano (BID) analisados por educadores brasileiros, dentre eles Fonseca (1996), nos colocam que nos anos 90, em especial, eles assumiram expressiva importância no âmbito das políticas públicas.” (GARCIA, 2008, p. 45)

O Banco Mundial passou a ser um grande investidor nas políticas voltadas para a educação básica e o Banco Interamericano para o Desenvolvimento – BID passou a ser, nos anos 90, o financiador da reforma da educação profissional do Brasil.

Em 1997 o Decreto nº 2.208/97 determinou a separação entre ensino médio e educação profissional, com a possibilidade de haver matrículas concomitantes nas duas modalidades, ou seja, o aluno poderia, se desejasse, fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o profissional. Luiz Augusto Caldas, diretor de formulação de políticas da educação profissional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) diz que houve ganho social na revogação deste Decreto, pois “a possibilidade do ensino médio integrado representa um avanço na modernização do que se considera importante para a educação”. (CALDAS, 2011, p. 6)

O ensino médio com o formato fundamentado nas ciências propedêuticas é limitado

se for destinado à formação completa do cidadão. O estudante ao concluir o terceiro ano do ensino médio é um analfabeto do ponto de vista da qualificação profissional e não consegue realizar praticamente nenhuma tarefa que solicite algum conhecimento técnico. Talvez consiga passar no vestibular ou responder algumas perguntas sobre ligações químicas, orações subordinadas, geometria espacial ou sobre a movimentação das placas tectônicas, sem - no entanto - ter a mínima ideia de como usar todo esse conhecimento em seu benefício.

O Decreto nº 5.154/2004 foi o responsável para o ensino médio se integrar novamente à profissionalização, o que favoreceu a classe trabalhadora e seus filhos. Talvez essa geração seja a primeira a ter oportunidade efetivamente de qualificar seu conhecimento através de ações do Estado, pois como já vimos, de acordo com Santos (2005, p. 26) o isolamento dos “arquipélagos de desenvolvimento” existentes no Brasil até a primeira metade do século XX, retardou a efetiva democratização do ensino no Brasil. Portanto, o Decreto nº 5.154/04 é um passo importante na melhoria do ensino médio, conforme afirma a pesquisadora Garcia (2008, p. 35):

“As análises do Decreto nº 5.154/04, entendido como consenso negociável/possível, que veio substituir o Decreto nº 2.208/97, apontam que as forças políticas que foram ouvidas e contempladas representam um modelo de democracia restrita, onde as forças conservadoras fizeram algumas concessões, mas garantiram a essência do Decreto nº 2.208/97. O ganho foi o restabelecimento da integração do Ensino Médio e a Educação Profissional.” (GARCIA, 2008, p. 35)

O pesquisador Gomes (apud LEAL, 2011) também concorda apesar de inicialmente enxergar algumas limitações nas políticas públicas destinadas para esta vertente de ensino.

Exatamente pela alteração ter sido realizada por meio de um Decreto e não de uma Lei sua amplitude é limitada, pois apenas os “chefes dos poderes executivos, presidentes, governadores e prefeitos” podem implantar esses atos normativos. Ele também acredita nos benefícios que o ensino médio integrado pode trazer.

O Decreto nº 5.154/04 permite três possibilidades de ensino médio: o integrado, onde existe apenas uma única matrícula para o estudante no ensino profissional e médio; o concomitante, para duas matrículas no mesmo estabelecimento de ensino ou em estabelecimentos diferentes; e o subsequente, para aqueles que já terminaram o ensino médio e ingressam posteriormente no ensino profissional técnico. As limitações argumentadas por Gomes (apud LEAL, 2011) sofrem um revés em 2008, ano em que o Decreto nº 5.154 foi regulamentado pela Lei nº 11.741, que por sua vez se atenta, entre outras coisas, a classificar em capítulo específico a educação profissional e tecnológica, subdividindo-a em três modalidades de educação profissional: a formação inicial e continuada (ou qualificação profissional), a educação profissional técnica de nível médio, e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Um debate interessante sobre esse tema ocorreu através da Revista Poli, em 2011, entre o senhor Francisco Aparecido Cordão, presidente da Câmara de Educação Básica, e Cláudio Gomes, membro de um grupo de trabalho composto para encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta alternativa para atualização das diretrizes curriculares. Nele, Gomes (apud LEAL, 2011) afirma que é necessário nos atermos ao verdadeiro sentido do termo *integração*, pois segundo ele o cerne das atenções não deve ser a empregabilidade ou demandas do mercado, mas sim fazer a crítica

à noção de competências e à educação profissional sob a lógica da formação aligeirada e de caráter instrumental. Oposto ao defendido pelo CNE, através das palavras do presidente da Câmara de Educação Básica, em que afirma que a educação profissional deve ter sua tônica nas demandas do mercado e no uso de referências pedagógicas para a construção do currículo escolar. Privilegiar o mercado e não o ser humano, sua eficiência e não suas habilidades naturais, sua produtividade e não sua satisfação é o maior erro que se pode cometer em termos educacionais.

O mercado, a eficiência e a produtividade são resultados de investimentos no desenvolvimento do indivíduo, e podemos citar dezenas de falas de pesquisadores em prol desses argumentos, como por exemplo, Garcia (2008):

“Como já constatado, os princípios do ensino médio sempre estiveram norteadas pelas demandas apresentadas por uma sociedade desigual, onde prevalece o interesse das relações econômicas, em detrimento das relações sociais e, conseqüentemente, o financiamento está umbilicalmente associado a esses interesses, não colocando o homem como sua prioridade. Portanto, ai se tem um ensino médio que vem a cada momento histórico atendendo as necessidades ligadas ao setor produtivo, a serviço do capital, tendo como principal objetivo a aprovação em vestibulares, principalmente em Universidades Públicas, não atrapalha, de forma alguma, o projeto de uma formação para poucos e a consolidação da exclusão educacional e, portanto, a exclusão social para a grande maioria da sociedade.” (GARCIA, 2008, p. 43)

De acordo com Kuenzer (2007, p. 13), o trabalho passa a ser entendido como enfrentamento de eventos e exigem-se mais conhecimentos teóricos e mais habilidades cognitivas complexas, portanto, masi capacidade de trabalhar intelectualmente, em oposição à competên-

cia compreendida como conhecimento tácito.

Apesar de a maioria enxergar o ensino médio integrado como uma excelente maneira de intervenção estatal sobre sua população jovem, com o objetivo de qualificar e, ao mesmo tempo, inserir o sujeito no mundo das ciências, artes e tecnologias, o que se percebe, de fato, é que pouco se pratica efetivamente.

Apesar de todas essas leis terem legitimado o ensino médio integrado, não se observa sua efetivação ao longo dos períodos onde a legislação a contempla, e até mesmo determinações federais se eximiram da responsabilidade de exigir a modalidade. Como exemplo podemos citar a Lei Federal nº 9.394/96 que em seu artigo 36, inciso 2, destaca: “O ensino médio atendido à formação geral do educando poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” O verbo “poderá” foi usado estrategicamente para não obrigar nenhum estabelecimento de ensino a oferecer esta modalidade. Parece muito óbvio a pressão exercida pelas instituições particulares que, geralmente, são destinadas às classes mais abastadas, em prol do impedimento da obrigatoriedade do ensino médio integrado, pois o público dessas instituições tem interesse maior no mundo das ciências do que no conhecimento técnico.

Como mais uma justificativa sobre os benefícios do ensino médio integrado, podemos citar alguns argumentos presentes na legislação básica da educação profissional:

“Um competente desempenho profissional exige domínio do seu (Ofício) associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento [...]. Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente.” (BRASIL, 2011, p. 113).

Ainda conforme a referida lei:

“Assim sendo, o ensino médio é a etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Visa à preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamento posteriores. A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica.” (BRASIL, 2011, p. 113-115).

De fato, o que é possível observar é que educação não se faz de leis ou de determinações, mas sim de ações e de mudanças de mentalidade e cultura. A legislação atual apresenta evolução em relação às diretrizes passadas, porém não a colocou em prática até o momento. O ensino médio integrado é permitido, mas não efetivado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de pesquisa não foi detectado grande interesse ou esforço pelas instituições educacionais da rede pública do DF em adotar o ensino médio integrado². A necessidade de altos investimentos, as mudanças na estrutura curricular, de carga horária e estrutura física, além da contratação de professores do ensino técnico, desencoraja o Estado e a rede privada de implantar essas ações que representariam definitivamente um avanço significativo na educação brasileira. Por esses motivos vivemos em um país de leis interessantes para serem lidas, mas que, infelizmente, ainda servem apenas para isso.

De posse de todo o histórico traçado iniciaremos as análises sobre a eficiência do ensino médio integrado no regime militar e no democrático³. Percebemos que a Lei nº 5.692/71, ao institucionalizar o ensino profissional ao ensino médio, tinha por objetivo principal adequar-se às necessidades do mercado e às pressões internacionais. Porém, nesse contexto, a participação da sociedade nas discussões sobre os aspectos e necessidades da educação brasileira era irrisória e manipulada, para assim haver manutenção dos ideais governamentais, que nem sempre representa o aligeirar social. Encontramos também, opiniões semelhantes com as de Pelegrine e Azevedo (2006), que afirmam que:

² Atualmente há apenas o CEMI - Centro de Ensino Médio Integrado do Gama que oferta essa modalidade, desde 2006, com o curso técnico em informática integrado ao ensino médio. Há - além do CEMI Gama - apenas mais três instituições com planos de cursos em fase de elaboração (conforme pesquisa junto a órgãos da Secretaria de Educação), para oferta da educação profissional integrada ao ensino médio e à educação de jovens e adultos. São elas: CED Irmã Maria Regina Velanes Regis em Brazlândia com o curso técnico em controle ambiental integrado à EJA; CED 01 do Cruzeiro com o curso técnico em informática integrado ao ensino médio; e CED 02 do Cruzeiro com o curso técnico em comunicação visual integrado ao ensino médio e o curso técnico em serviços públicos integrado à EJA.

³ Fazemos notar que neste trabalho não foram utilizados ou mencionados o Decreto nº 8.268 de 18/06/2014, que altera o Decreto nº 5.154 de 23/07/2004 e nem o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 de 04/09/2012, que trata de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esses documentos ficarão para uma análise posterior.

“[...] a legislação educacional foi impregnada com os princípios de controle e harmonização social atrelados à formação com base no arquétipo empresarial contidos no bojo da política expansionista norte americana do pós Segunda Guerra para a América Latina. [...] Não obstante, a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) direcionaram suas determinações à contenção do movimento operário e à institucionalização da formação profissionalizante necessária ao incremento da produção ambicionada pela burguesia industrial e ancorada pela qualificação mínima nos trabalhadores industriais.” (PELEGRINI; AZEVEDO, 2006)

Lei nº 7.044/82 que substituiu a Lei nº 5.692/71 modificou em suas palavras o termo “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”, deixando a cargo da instituição

a decisão de implantar ou não o ensino profissional e, naturalmente, não havendo obrigatoriedade, não seria ofertado. O Estado não tinha interesse em assumir a responsabilidade de bancar a profissionalização no ensino médio, pois a situação econômica do país era a pior possível. Não havia dinheiro nem mercado para absorver a mão de obra. Portanto, criar uma lei que justificasse sua inércia foi à melhor decisão para a burocracia. Esta foi a única ação do governo do presidente João Figueiredo com intuito de reorganizar o ensino médio integrado, onde muito pouco ou quase nada foi alterado em relação à lei anterior.

O estado letárgico das ações para uma melhora efetiva no sistema de educação justifica o tempo para uma nova alteração e ainda,

ESTABELECIMENTOS QUE OFERECEM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MODALIDADE DE OFERTA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO, EM 30/3/2005

Unidade da Federação	Estabelecimentos por Modalidade de Oferta ¹											
	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	Concomitante	Subsequente	Integrado	Concomitante	Subsequente	Integrado	Concomitante	Subsequente	Integrado	Concomitante	Subsequente	Integrado
Brasil	90	105	27	236	444	123	48	95	7	1.043	1.509	105
Região Norte	8	8	7	5	29	1	2	-	-	19	28	5
Rorônia	1	1	1	1	1	-	-	-	-	6	6	1
Acre	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	2	-
Amazonas	4	3	3	-	16	-	-	-	-	3	8	-
Roraima	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Pará	2	2	2	1	5	1	2	-	-	5	6	-
Amapá	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	3	3
Tocantins	1	1	1	3	2	-	-	-	-	2	3	-
Região Nordeste	25	39	11	16	14	5	5	7	3	58	135	8
Maranhão	2	5	2	1	-	-	2	1	1	7	14	-
Piauí	4	1	-	-	3	-	-	1	-	6	4	3
Ceará	3	1	-	-	2	-	-	-	-	5	18	1
Rio Grande do Norte	-	4	3	-	-	-	-	-	-	4	8	-
Paraíba	1	6	-	2	2	-	-	-	-	4	5	-
Pernambuco	5	7	2	5	2	-	-	2	-	14	52	1
Alagoas	1	4	-	1	-	1	-	-	-	3	14	1
Sergipe	3	3	1	2	-	1	-	-	-	3	1	1
Bahia	6	8	3	5	5	3	3	3	2	12	19	1
Região Sudeste	36	28	5	141	126	4	34	81	4	768	1.047	86
Minas Gerais	19	18	3	7	26	-	7	29	-	120	281	8
Espírito Santo	6	2	-	-	-	1	-	-	-	15	16	5
Rio de Janeiro	8	8	2	31	77	3	3	10	-	175	96	27
São Paulo	3	-	-	103	23	-	24	42	4	458	654	46
Região Sul	15	25	2	67	264	113	4	6	-	160	233	4
Paraná	1	8	1	17	164	107	-	1	-	25	51	1
Santa Catarina	5	8	1	10	5	6	1	-	-	21	44	1
Rio Grande do Sul	9	9	-	40	95	-	3	5	-	114	138	2
Região Centro-Oeste	6	5	2	7	11	-	3	1	-	38	66	2
Mato Grosso do Sul	-	-	-	2	2	-	-	-	-	18	16	-
Mato Grosso	2	2	1	-	1	-	2	1	-	4	2	-
Goiás	4	3	1	-	3	-	1	-	-	10	32	2
Distrito Federal	-	-	-	5	5	-	-	-	-	6	16	-

Fonte: MEC/INEP/DEEB - Censo Escolar 2005

Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma modalidade de oferta

MATRÍCULAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE OFERTA, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO, EM 30/3/2005

Unidade da Federação	Matrículas por Dependência Administrativa e Modalidade de Oferta																				
	Total			Federal			Estadual			Municipal			Privada								
	Total	Concomitante	Subsequente	Total	Concomitante	Subsequente	Total	Concomitante	Subsequente	Total	Concomitante	Subsequente	Total	Concomitante	Subsequente						
Brasil	74.892	29.123	45.762	40.629	89.114	40.150	43.612	5.352	206.317	98.239	99.833	18.275	25.028	6.971	16.574	1.483	427.433	146.161	265.735	15.919	
Região Norte	21.847	5.343	14.629	1.875	6.324	1.483	3.208	1.133	5.283	648	4.485	150	249	249	-	-	9.971	2.943	6.438	592	
Roraima	2.328	962	1.010	356	430	99	105	226	122	24	98	-	-	-	-	-	1.776	839	807	130	
Acre	1.622	-	1.622	-	1.622	-	-	-	1.352	-	1.352	-	-	-	-	-	270	-	270	-	
Amazonas	8.019	796	6.673	550	2.721	635	1.536	550	1.349	-	1.349	-	-	-	-	-	3.949	161	3.788	-	
Roraima	1.038	-	1.038	45	1.013	-	1.013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45	-	45	-	
Para	4.664	2.256	2.061	347	752	427	128	197	1.488	336	1.002	150	249	249	-	-	2.155	1.224	931	47	
Amapá	1.610	386	1.013	417	807	-	-	-	570	-	570	-	-	-	-	-	1.040	386	237	417	
Tocantins	2.546	943	1.443	160	1.408	222	926	160	402	288	114	-	-	-	-	-	736	333	403	-	
Região Nordeste	74.672	19.832	49.277	5.563	31.476	8.034	21.232	2.210	9.870	3.375	4.551	1.944	2.294	1.006	655	653	31.032	7.417	22.859	756	
Maranhão	5.497	2.043	3.050	404	2.640	549	1.797	294	67	67	451	-	582	359	113	110	2.208	1.048	1.140	351	
Piauí	5.886	1.267	4.268	351	2.596	745	1.851	-	1.506	-	1.506	-	195	-	195	-	1.589	522	716	351	
Ceará	2.499	6.277	4.203	79	2.804	2.633	553	643	239	-	239	-	-	-	-	-	5.810	246	5.485	79	
Rio Grande do Norte	5.048	202	4.203	643	2.748	156	2.125	643	-	-	-	-	-	-	-	-	2.280	202	2.078	-	
Paraíba	5.665	1.035	4.630	731	3.301	156	3.145	638	626	159	467	-	-	-	-	-	1.738	720	1.018	-	
Pernambuco	21.004	5.016	15.257	704	9.147	1.755	6.754	638	1.774	1.505	269	622	74	74	74	-	10.009	1.756	8.140	93	
Alagoas	4.537	1.552	2.281	704	1.057	447	610	170	1.274	652	226	142	-	-	-	-	2.206	453	1.671	82	
Sergipe	3.404	1.624	1.373	407	2.385	917	1.298	368	368	226	-	142	-	-	-	-	651	481	75	95	
Bahia	14.776	4.594	7.938	2.244	4.776	1.212	3.099	465	4.016	746	2.070	1.130	1.443	647	253	543	1.909	1.909	2.516	56	
Região Sudeste	459.972	201.411	255.831	20.730	30.606	21.313	7.717	1.576	114.023	76.934	32.346	4.723	20.279	4.975	14.474	830	293.044	98.189	181.274	13.601	
Mat. Gerais	88.373	26.268	59.900	2.205	16.922	10.548	5.049	1.305	644	844	3.512	4.233	4.683	850	3.833	830	62.392	13.896	47.506	900	
Espírito Santo	10.945	5.959	2.876	2.110	4.107	3.837	270	157	1.547	-	1.547	-	-	-	-	-	1.589	522	716	351	
Rio de Janeiro	30.754	49.343	31.564	6.821	7.691	5.022	2.398	271	17.435	18.851	3.176	2.152	2.152	241	1.911	-	5.291	2.656	2.656	543	
São Paulo	284.926	119.841	135.491	9.594	1.888	1.866	-	-	68.638	58.635	10.003	-	13.444	3.844	873,0	830	180.958	55.436	116.158	8.364	
Região Sul	165.387	54.994	98.295	12.098	14.821	5.613	8.986	222	71.183	16.012	43.713	11.458	1.301	549	1.352	830	77.432	32.820	44.244	418	
Paraná	54.838	7.157	31.012	10.699	2.658	43	2.900	115	36.471	16.26	24.97	10.248	106	106	106	-	15.623	5.488	9.909	326	
Santa Catarina	33.043	15.203	16.477	1.363	4.336	1.779	2.650	107	10.003	6.495	12.70	-	-	281	1.911	-	18.363	6.648	11.669	46	
Rio Grande do Sul	77.486	32.634	44.806	48	7.827	3.791	4.036	-	24.649	7.891	16.258	1.270	-	288	1.246	-	20.844	20.844	22.766	46	
Região Centro-Oeste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mato Grosso do Sul	26.014	9.941	17.710	363	5.887	3.707	1.989	211	5.958	1.270	4.888	-	285	172	113	-	15.884	4.792	10.940	182	
Mato Grosso	5.046	2.640	2.386	90	2.292	1.899	213	90	381	316	265	-	213	100	113	-	4.465	2.344	2.121	64	
Goiás	4.861	2.640	2.131	90	2.292	1.899	213	90	1.741	1.741	301	-	72	72	-	-	615	551	5.594	152	
Sergipe	10.534	7.651	2.630	273	3.595	1.718	1.756	121	3.358	954	2.801	-	-	-	-	-	6.388	840	5.594	152	
Distrito Federal	7.953	2.011	5.542	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4.218	1.057	3.161	-

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - Censo Escolar 2005

considerado um retrocesso para muitos, ocorreu apenas em 1997 com o Decreto nº 2.208 que separou definitivamente o ensino médio e o profissional, porém, com a possibilidade de haver matrículas concomitantes entre essas duas modalidades. A falta de uma política de Estado para a educação no Brasil fica clara quando o Decreto nº 5.154/04 modifica o dispositivo do Decreto anterior, desta vez integrando novamente o ensino médio ao profissional. A Lei nº 11.741/08, que dispôs sobre este Decreto, considerou três possibilidades no ensino médio, o concomitante, o integrado e o subsequente. O problema que se verificou é que o integrado praticamente não é disponibilizado, pelo fato de haver permissão para outras modalidades mais simples de serem geridos, a exemplo do concomitante e do subsequente, nos quais não ocasionam mudanças na estrutura física, no quadro de docentes e no currículo.

Tentou-se buscar dados oficiais no INEP/MEC sobre o ensino médio integrado, mas a situação é tão grave que nem os órgãos oficiais do Estado brasileiro possuem informações consistentes a respeito desta modalidade. Os números apresentados são sempre defasados por vários anos. Quando é disponibilizado algum dado, este é mais associado ao concomitante e subsequente, e quase nunca ao integrado isoladamente. Os dados da tabela anterior e

da seguinte comprovam a falta de interesse por esta modalidade quando, em 2005, ano da única informação oficial, a modalidade integrada não foi superior às modalidades concomitante e subsequente em todas as unidades da federação, e em que o Distrito Federal não oferta o ensino médio integrado em nenhuma instituição de ensino particular ou público.

O que foi detectado de fato, ao longo da pesquisa, é que apesar de observarmos os possíveis benefícios do ensino médio integrado, ele quase não é praticado. Não há dúvidas do processo evolutivo da educação brasileira vivenciada ao longo do período pesquisado. A extinção da Lei nº 5.692/71, na qual a compulsão pelo ensino profissional demonstrava ser uma justificativa das elites para privilegiar o mercado em detrimento do humano, e a entrada da Lei nº 11.741/08, com a possibilidade de privilegiar a junção do propedêutico e do profissional, é um

passo significativo, porém, ainda estamos mais no campo das especulações do que das experimentações.

A necessidade de criação de um currículo específico para esta modalidade - de ambientes físicos adaptados às novas necessidades do ensino profissional, de contratação de professores das áreas de conhecimento do ensino profissional, e acima de tudo ter a necessidade de sair da área de conforto - dificultam uma implantação em nível nacional, demandando substancial força política. Além disso, a maioria de nossos representantes parece estar ocupada com outras demandas mais importantes para a manutenção do “Status quo”, fazendo com que o atual sistema democrático seja tão ineficiente quanto o militar no que diz respeito à educação profissional de nível técnico na modalidade integrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 out. 1982.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

-
- GARCIA, Sandra R. O. O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, SEED/PR, 2008.
- GOMES, Claudio. In: LEAL, Leila. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. Revista Poli, ano 3, n. 15, jan/fev. 2011.
- LEAL, Leila. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. Revista Poli, ano 3, n. 15, jan/fev. 2011.
- INEP. Educação profissional de nível médio no censo escolar. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 25 de jun. 2011
- KUENZER, Acácia Z. Exclusão excludente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C. et al. Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2007.
- LEAL, Leila. A educação brasileira no caminho da qualidade. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. Revista Poli, ano 3, n. 15, jan/fev. 2011.
- MAGNOLI, Demétrio. O mundo contemporâneo: relações internacionais, 1945 – 2000. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.
- NEVES, Bruno. In: LEAL, Leila. A educação brasileira no caminho da qualidade. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. Revista Poli, ano 3, n. 15, jan/fev. 2011.
- PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, César F.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.
- PELEGRINI, Thiago; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação nos anos de chumbo: a política educacional ambicionada pela “utopia autoritária” (1964-1975). Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45>>. Acesso em: 05 dez. 2011.
- RAMOS. In: LEAL, Leila. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. Revista Poli, ano 3, n. 15, jan/fev. 2011.
- SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. 5. Ed. São Paulo: Editora USP, 2005.

Expressão Espacial da Qualidade Educacional no Distrito Federal

*Sidelmar Alves da Silva Kunz**

*Neio Lúcio de Oliveira Campos***

RESUMO

Esta investigação tem o propósito de apresentar a expressão espacial da qualidade educacional do ensino fundamental público no Distrito Federal. A base teórica deste estudo é a teoria do espaço geográfico, cujo recorte é dado por meio da proposta da noção de expressão espacial: expressão da linguagem cartográfica relativa a determinado conjunto de informações geográficas ou localizáveis espacialmente. Os índices IDEB, Prova Brasil, Distorção Idade-Série, Ambiente Escolar e Índice de Qualidade Educacional são apresentados por região administrativa do Distrito Federal. A análise do mapeamento aponta que as desigualdades sociais materializam-se espacialmente, fato que torna imperioso, na condução das políticas públicas dessa unidade federativa, priorizar as áreas que apresentam os piores resultados em razão da necessidade de reverter o quadro de desigualdade educacional revelado.

Palavras-Chave: expressão espacial; qualidade educacional; olhar geográfico

* *Sidelmar Alves da Silva Kunz é mestre em Geografia pela UnB e atua como pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).*

** *Neio Lúcio de Oliveira Campos é doutor em em Planejamento Urbano e Regional pela UFRJ e atua como professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPG-GEA/UnB).*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho¹ é mapear a qualidade educacional do ensino fundamental público no Distrito Federal. Busca-se com isso colaborar com o debate acerca da **qualidade educacional** que se impõe no cenário político educacional como um imperativo a ser perseguido nos marcos da democracia estabelecida na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Essa pretensão é resultante da constatação de que é imprescindível constituir mecanismos que garantam maior eficiência das políticas públicas sociais. Nesse sentido, este estudo visa subsidiar as ações estatais por meio da apresentação do **olhar particularizado da geografia em relação à qualidade educacional**, já que esta ciência tem destinado crescentemente sua atenção às questões socioeconômicas que possuem caráter multipolarizado e diferencialmente espacializado.

Ressalta-se que o ambiente teórico de sustentação do presente estudo é o da teoria do espaço geográfico, cujo recorte - aqui delineado - é dado por meio da proposta da noção de expressão espacial. Entendida, neste estudo, como sendo a expressão da linguagem cartográfica relativa a determinado conjunto de informações geográficas ou localizáveis espacialmente.

Os resultados dos indicadores socioeconômicos das regiões administrativas do Distrito Federal apresentados nesta investigação são inéditos, construídos com base em manuseio estatístico a fim de promover a desagregação dos dados do Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica, da Prova Brasil e da Distorção Idade-Série para a escala de região administrativa. Além desses índices desagregados, dois outros índices foram criados, também por região administrativa, para refinar as informações sobre qualidade educacional: Ambiente Escolar e Índice de Qualidade Educacional.

A discussão sobre a qualidade educacional normalmente é tratada por economistas, sociólogos e educadores, o que torna significativa a particularidade do olhar geográfico como fundamental para preencher uma lacuna nesse campo que precisa de contribuições para o aprofundamento das reflexões a respeito das estruturas que sustentam a lógica de desigualdade na sociedade atual.

O recorte espacial da pesquisa é o Distrito Federal, para o qual serão desagregados os dados sobre qualidade educacional por região administrativa representando avanço para o debate dessa temática no meio acadêmico e na sociedade em geral. Principalmente, em razão do silêncio do INEP em relação aos resultados dos indicadores educacionais por região administrativa do Distrito Federal. Essa Autarquia federal desconsidera as peculiaridades do Distrito Federal divulgando apenas um único resultado para todas as regiões administrativas, em flagrante homogeneização do espaço do Distrito Federal. Os mapas 1 e 2 a seguir localizam, respectivamente, a área do Distrito Federal e as suas trinta e uma regiões administrativas.

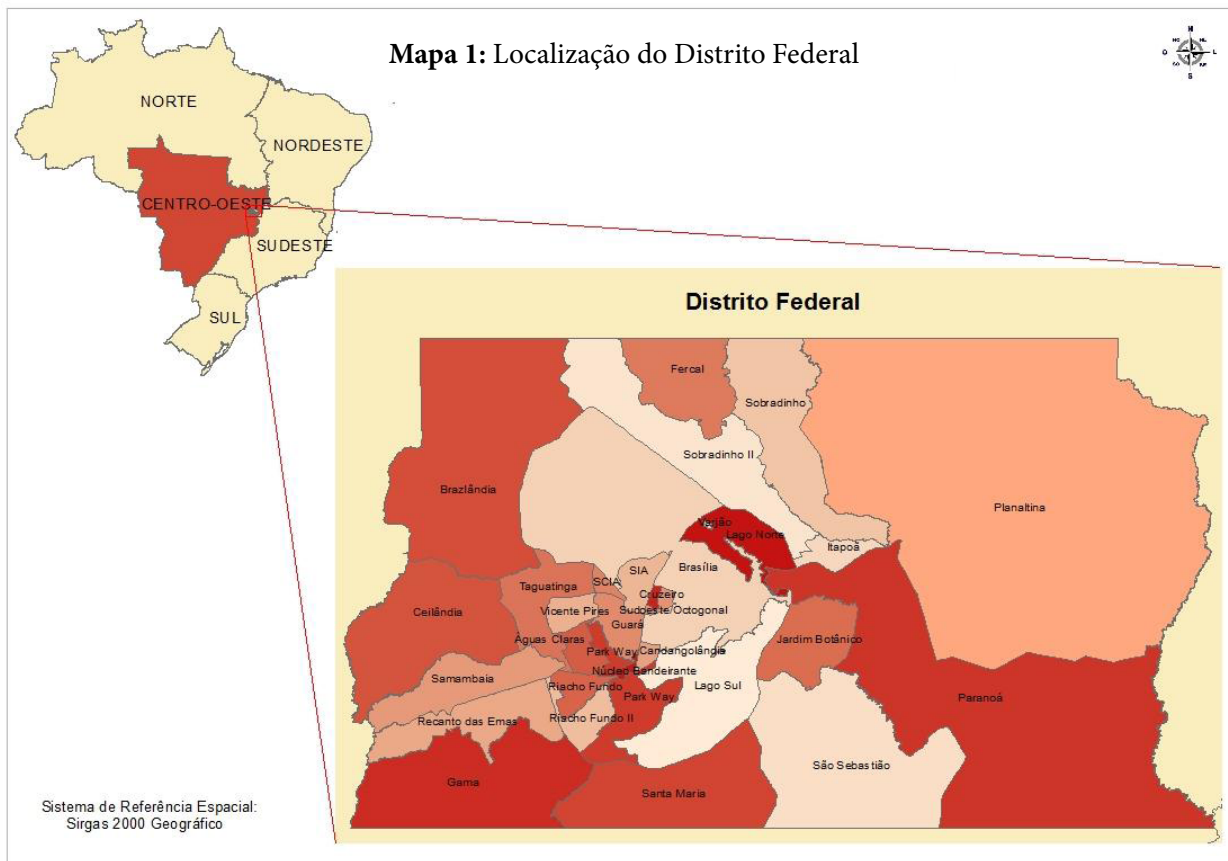
O recorte temporal da pesquisa é dos anos 2007 a 2011, em razão da criação do IDEB em 2007 e, por este ser de publicação bianual, as outras edições ocorreram em 2009 e 2011. Já o

¹ As reflexões e os dados apresentados neste estudo fazem parte da Dissertação de Mestrado Acadêmico defendida pelo autor no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília.

recorte empírico do trabalho diz respeito à reflexão acerca da prática de publicação de índices socioeconômicos dissociados da dimensão espacial e com viés homogeneizador. No caso do INEP, publicam-se os índices educacionais considerando como referência o Distrito Federal, sem desagregar os dados no nível das regiões administrativas. Ressalta-se que essa postura deve ser repensada, pois os indicadores socioeconômicos merecem atenção no que tange **as diferenciações e as especificidades espaciais**. No particular desta investigação, nas questões relacionadas à qualidade educacional.

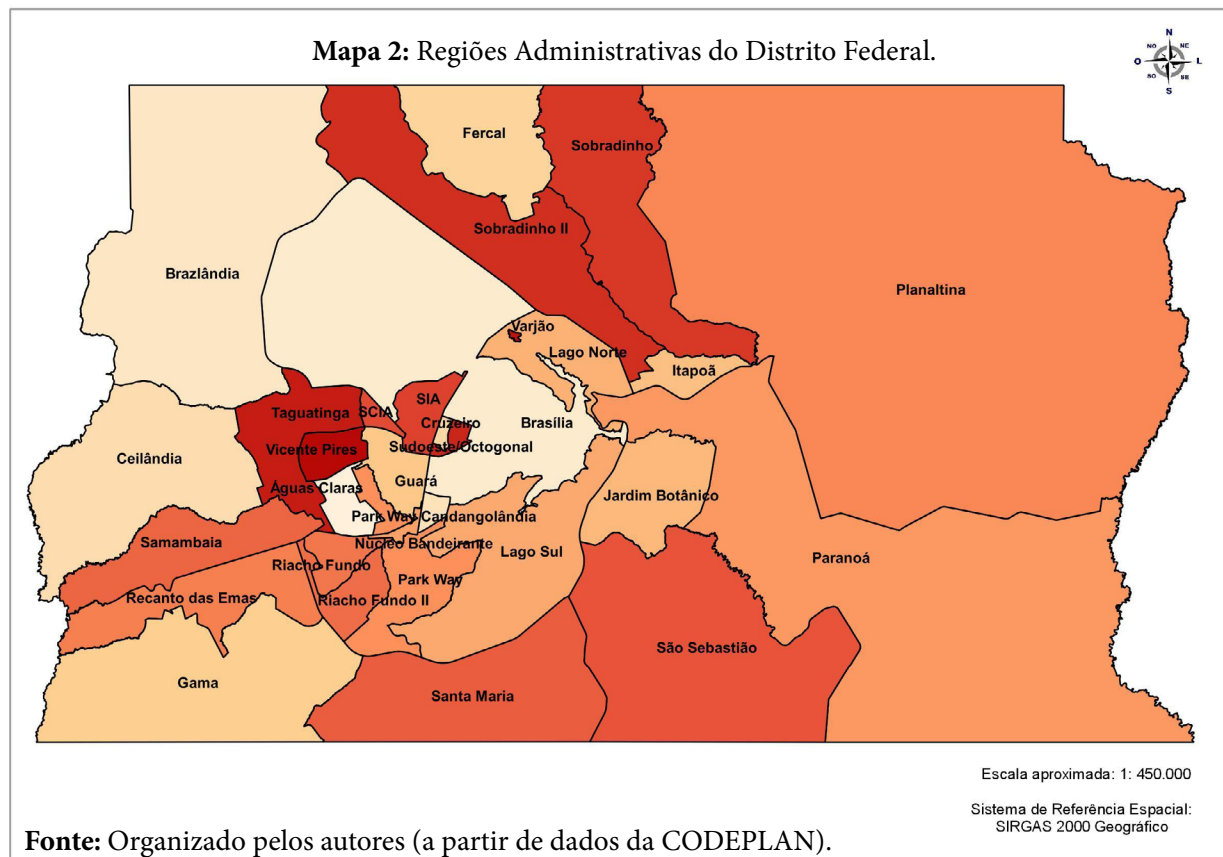
O ESPAÇO COMO COMPONENTE SOCIAL

É sabido que o quadro socioeconômico do Distrito Federal, ao longo da última década, passou por profundas transformações sociais e econômicas. Para Paviani (2003, p. 1) “[...] a cidade vem passando por uma crise urbana expressiva” sendo necessário enfrentar os desafios de um projeto de mudanças profundas no espaço urbano. Para ele, a origem da crise urbana da Capital centra-se no “processo de exclusão sócio-espacial”. Dessa forma, o Distrito Federal



Fonte: Organizado pelos autores.

Mapa 2: Regiões Administrativas do Distrito Federal.



está hoje assemelhado às grandes cidades brasileiras: “[...] bem equipados núcleos centrais e periferias detentoras de bairros pobres, favelas, desequipados e depósitos de violência e criminalidade com crescentes tensões sociais” (PAVIANI, 2003, p. 71).

De acordo com Gadotti (2009, p. 1), “[...] somos um país com um enorme atraso educacional impedindo o desenvolvimento econômico e a justiça social”. Essa reflexão dialoga com a presente pesquisa, porque considera a atualidade do debate sobre a qualidade

educacional diante dos desafios que a sociedade tem diante de si. De acordo com esse autor, os estudos vêm indicando que a capacitação de homens e mulheres, com o objetivo de participação plena na vida comunitária e para atuação efetiva na cidadania, apresenta-se como fundamental para o acesso à melhor qualidade de vida.

Considerar a espacialidade revela-se importante para não limitar a compreensão da totalidade², a qual é concebida como algo dinâmico sustentado pelo agir e fazer humano. Sen-

² A totalidade aludida aqui não é fundada no entendimento de um devir histórico fechado numa perspectiva essencial e universalizante, marcada por uma teleologia-holística-racionalista. A totalidade deste trabalho diz respeito a uma lógica que visa possibilitar a reflexão de conjunto tendo como centro o espaço, visualizando a história como algo em construção e contingente – uma totalidade aberta.

do assim, **as referências espaciais atribuem maior consistência aos resultados dos indicadores**, desse modo, contribui para que as pessoas possam ter respostas mais coerentes sobre o estado de sociedade em que se encontram.

Nesse sentido, a desagregação dos dados por regiões administrativas colabora para que se faça uma leitura que não dissocie espaço da sociedade e, por conseguinte, respeite as peculiaridades e singularidades manifestadas pelas configurações espaciais do DF. Essa desagregação estimula ações que projetem para melhor as condições de vida das pessoas.

A geografia enquanto disciplina só se dá devido ao ajuste do olhar geográfico inclinado para o espaço³, constituindo-se num saber ontologicamente autônomo que permite um enfoque não fragmentador (sob o ponto de vista das relações). Souza (1988), por exemplo, ao discutir os constrangimentos que a epistemologia burguesa tem causado no sentido de atrapalhar o surgimento de saberes críticos, registra que “[...] os geógrafos, pelos fatos de sua formação e de sua situação, podem contribuir com relevantes questões para o desabrochar de conhecimentos socialmente críticos” (SOUZA, 1988, p. 38).

Entender como indissociável as relações sociais e o espaço é visto como crucial para a compreensão dos processos que envolvem a qualidade educacional, pois oferece instrumental para o aprimoramento do raciocínio geográfico no sentido de dar o contexto sob o qual as ações humanas ocorrem. É indiscutível

que tal relação deve ser interpretada pela busca de explicação partindo da concepção de que o movimento do social transforma o espaço, e ao mesmo tempo, por ele é influenciado.

Nesse sentido, a compreensão de que “[...] os indicadores fazem partições da realidade para estudá-la” (SOLIGO, 2012, p. 19), traz como necessidade o exercício de voltar esses indicadores para a realidade em seu todo, ou seja, a reincorporação dos aspectos extraídos. Para tanto, esse retorno, que envolve a contextualização e a situação, exige a **leitura dos resultados levando em consideração a dimensão espacial** capaz de situar tais aspectos no espaço-tempo.

Conforme Ottoni (2006) é importante proceder a identificação espacial da população, porque isso permite a quantificação com maior precisão possível das necessidades básicas, sobretudo, em nosso país que busca (mesmo com todas as limitações) a efetivação de estratégias socioeconômicas e políticas tendo em vista o atendimento das necessidades da população ou o bem-estar social.

Portanto, para que a discussão sobre a qualidade educacional seja mais profícua não se pode tratar o Distrito Federal de forma homogênea, una, plana⁴, e sim trabalhar com dados que representem as suas regiões administrativas. Diante disso, a seguir é apresentada a expressão espacial da qualidade educacional do ensino fundamental público no Distrito Federal por meio de mapas.

³ Souza (1988) ao discutir a atração especial exercida pela perspectiva espacial no universo dos geógrafos de formação, afirma que a Geografia encerra uma dependência da sua “radical conversão numa Espaciologia” (SOUZA, 1988, p. 23).

⁴ No entendimento da totalidade espacial, enquanto concreta e abstrata, a diversidade atribui sentido, corpo e substrato ao todo, pois o uno só se realiza com o múltiplo.

Esse arquivo eletrônico de dados geoespaciais permite a localização precisa, cartograficamente (coordenadas geográficas), das escolas públicas de ensino fundamental, sendo que o manuseio desse arquivo é feito por meio do software livre gvSIG (um dos programas de geoprocessamento que suporta esse formato).

O mapa 3 demonstra o resultado alcançado por meio da realização dessa atividade de localização cartográfica, desenvolvida no âmbito do Núcleo de Geoprocessamento da CODEPLAN.

Nota-se que a identificação e o mapeamento das unidades escolares de ensino fundamental pública do Distrito Federal por região administrativa permitem visualizar a distribuição dessa oferta por parte do poder público. Nesse sentido, observa-se no mapa 3 que **a cobertura educacional, em termos absolutos, concentra-se na porção oeste, sobretudo, na área que correspondente ao ângulo formado pelas direções oeste e sudoeste do mapa**⁵.

CONSTRUÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB – POR REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL

Cumpridas as etapas anteriores nas quais se torna possível identificar claramente quais são as regiões administrativas do Distrito Federal (atualmente: trinta e uma) e de modo fidedigno localizar (por via de técnicas carto-

gráficas) as escolas em suas regiões administrativas, tais realizações edificam a constituição do substrato necessário para a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por região administrativa, porque os seus dados são obtidos por escola. Na sequência, são expostos os procedimentos utilizados para calcular o IDEB por região administrativa:

1. gerar um arquivo com as escolas de ensino fundamental público do DF que participaram do IDEB nas últimas 3 (três) edições (anos 2007, 2009 e 2011);
2. a partir dos microdados da Prova Brasil, selecionou-se as escolas que tiveram IDEB nas últimas 3 (três) edições (anos 2007, 2009 e 2011) e possuem código de região administrativa da CODEPLAN;
3. calcula-se a média da nota de matemática e português na Prova Brasil ponderada pelo número de matrículas em cada nível de ensino (anos iniciais e finais do ensino médio) para cada região administrativa;
4. obteve-se a taxa de participação por região administrativa para cada nível de ensino dividindo o número de participantes pelo número de matrículas da região administrativa e multiplica-se por 100;
5. a partir da situação de rendimento das escolas participantes do IDEB por região administrativa se calcula as taxas de aprovação para cada nível de ensino;

⁵ Neste trabalho as considerações a respeito dos mapas utilizam o sistema de referência conhecido como rosa-dos-ventos ou rosa-dos-rumos para determinar o sentido indicado nas análises. Dessa forma, baseia-se nos 4 (quatro) quadrantes de 90°: o norte a 0°, o leste a 90°, o sul a 180°, o oeste a 270° e, de novo, o norte a 360°. Além desses pontos cardeais principais, registra-se, ainda, os pontos colaterais: nordeste a 45°, sudeste a 135°, o noroeste a 315° e o sudoeste a 225°. Portanto, para fins das análises, é considerado como se sobre cada mapa se afixasse os sinais de direção, partindo do norte em local centralizado por cima do mapa e os demais conforme seus ângulos de ocorrência.

-
6. seguindo as orientações da nota técnica do INEP para o cálculo do IDEB por escola calcula-se a nota padronizada de matemática para cada região administrativa conforme a fórmula abaixo:

$$NPM = \frac{M - Li}{Ls - Li}$$

Onde:

NPM – Nota Padronizada de Matemática;

M – Nota de Matemática no Exame;

Li – Limite inferior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997 (para os Anos Iniciais este limite é 60 e nos Anos Finais é 100);

Ls - Limite superior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997 (para os Anos Iniciais este limite é 322 e nos Anos Finais é 400);

7. em seguida, calculou-se a nota padronizada de português para cada região administrativa conforme a fórmula abaixo:

$$NPP = \frac{P - Li}{Ls - Li}$$

Onde:

NPP – Nota Padronizada de Português;

P – Nota de Português no Exame;

Li – Limite inferior da média de proficiência de Português no SAEB 1997 (para os Anos Iniciais

este limite é 49 e nos Anos Finais é 100);

Ls - Limite superior da média de proficiência de Português no SAEB 1997 (para os Anos Iniciais este limite é 324 e nos Anos Finais é 400);

8. depois, calculou-se a Nota Média Padronizada (N) utilizando a seguinte fórmula:

$$N = \frac{NPM + NPP}{2}$$

9. indicador de rendimento (P) sendo a fórmula:

$$P = \frac{1}{T}$$

Onde o Tempo médio de duração da série (T) é:

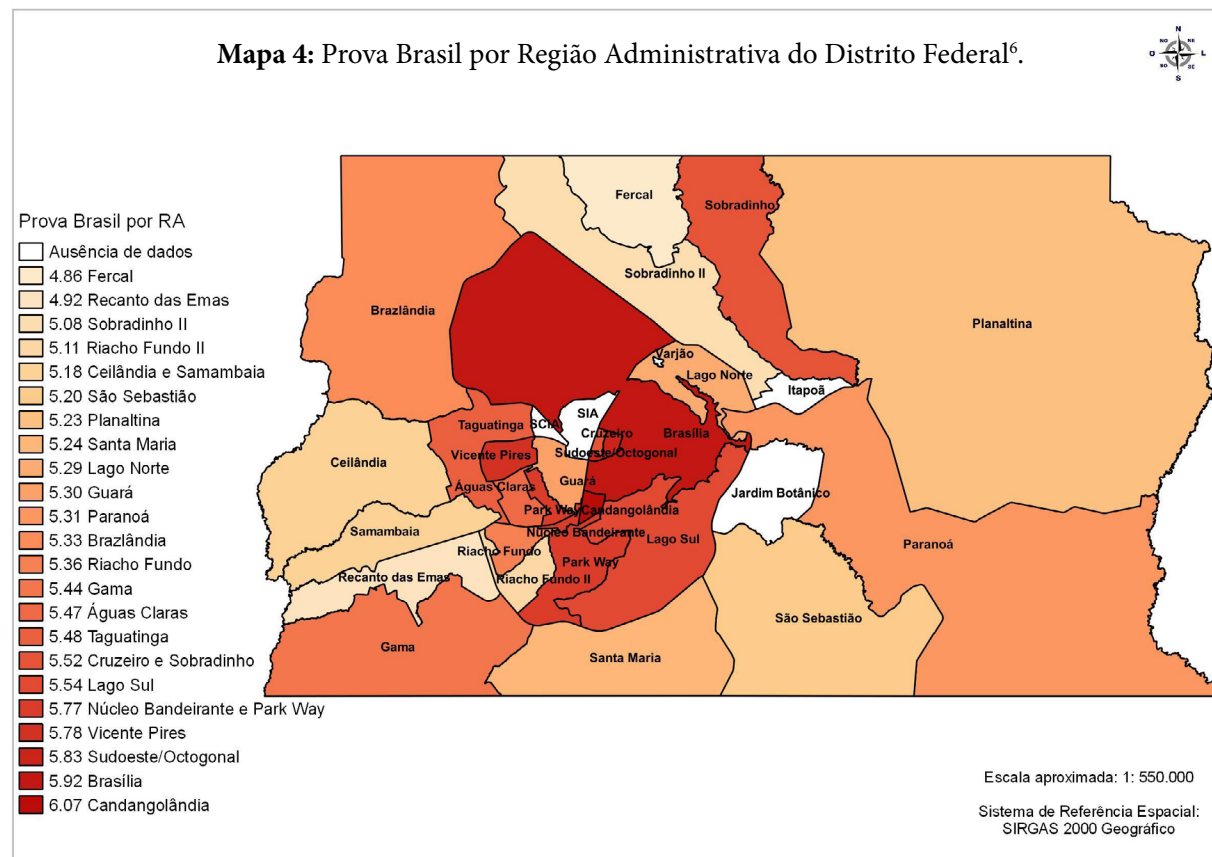
$$T = \frac{\sum_{r=1}^n \frac{1}{p^r}}{n}$$

O indicador de rendimento P onde a proporção de aprovados em cada uma das séries da etapa considerada, p^r , é calculada diretamente do Censo Escolar. Se p^r ($r = 1, 2, \dots, n$, em que n é o número de séries com taxa de aprovação positiva) é a taxa de aprovação da r -ésima série da etapa educacional considerada, então o tempo médio de duração da série;

10. o IDEB será o produto entre a Nota Média Padronizada (N) e o Indicador de rendimento (P):

$$IDEB = P * N$$

Mapa 4: Prova Brasil por Região Administrativa do Distrito Federal⁶.



Fonte: Organizado pelos autores (a partir de dados do INEP).

Considera-se necessário esclarecer que nos mapas que serão apresentados, a partir desse mapa 4, são empregadas a título de recurso visual a variável cor a fim de expor da melhor maneira possível os resultados obtidos em relação à Prova Brasil, ao IDEB, ao IQE, ao Ambiente Escolar e à Distorção idade-série.

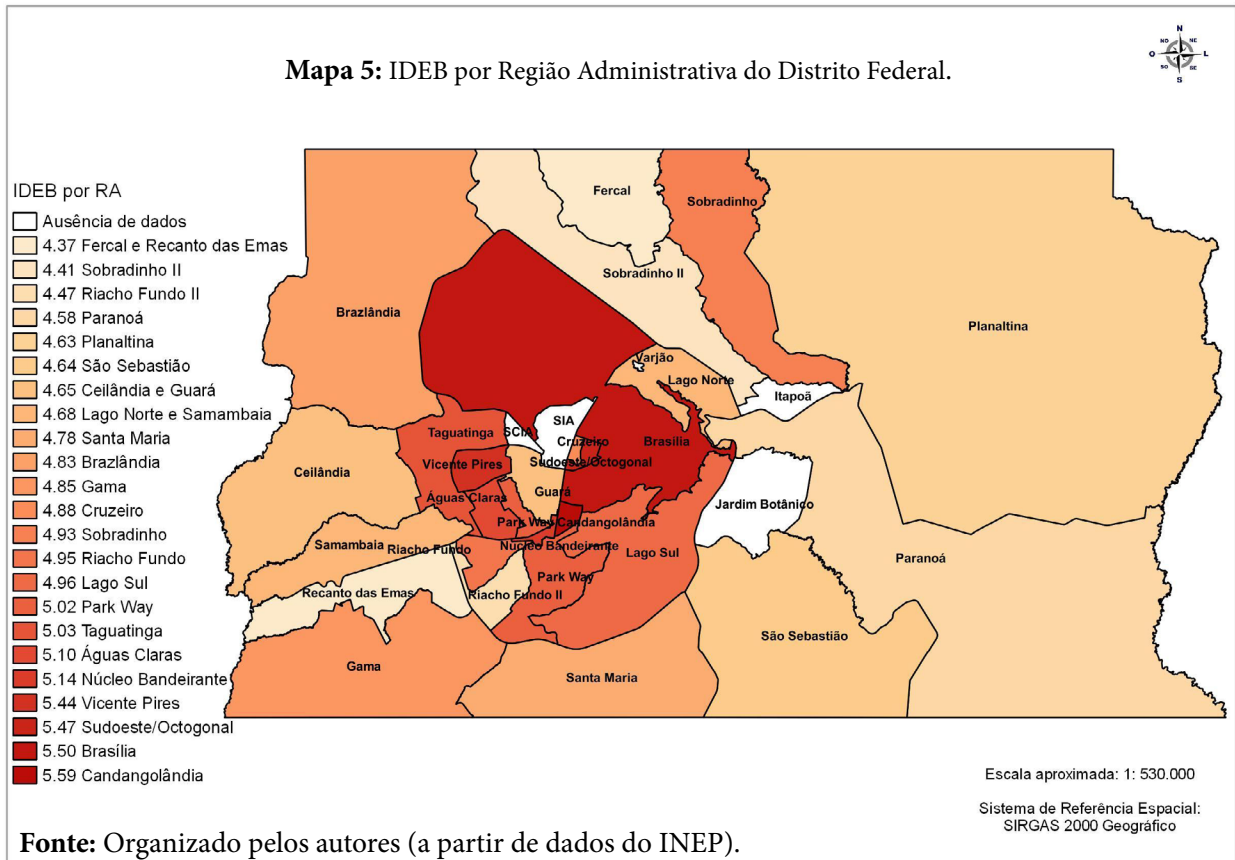
Diante da utilização desse recurso vi-

sual, o registro dos fenômenos representados se estrutura em classes visualmente ordenadas, fazendo-se uso da variável valor na implantação zonal⁷. Desse modo, nesses mapas é possível visualizar por meio do recurso cor de representação a expressão da ordem dos fenômenos, no qual as cores quentes são alteradas numa escala da menos intensa (pior desempenho) a mais intensa (melhor desempenho).

⁶ Nos mapas que serão apresentados a partir deste, a ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

⁷ Conforme Oliveira (2013) os mapas elaborados com base em dados quantitativos apresentando legendas ordenadas em classes de acordo com a variável visual valor para expor as classes estabelecidas são denominados coropléticos. De acordo com esse autor, tais mapas são os mais adequados no modo de implantação zonal para representar distribuições espaciais de dados que se referem a áreas específicas.

Mapa 5: IDEB por Região Administrativa do Distrito Federal.



Os mapas 4 e 5 evidenciam que a **configuração espacial dos resultados da Prova Brasil e do IDEB são semelhantes**. Esses resultados, em síntese, retratam, respectivamente, o desempenho cognitivo obtido pelos estudantes em exames de avaliação das habilidades de leitura de texto e resolução de problemas matemáticos e o desenvolvimento educacional sintetizado por dois conceitos importantes para a qualidade da educação: a relação entre fluxo escolar (aprovação e reprovação) e a média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática.

Em ambas as representações, verifica-se que as regiões administrativas Fercal, Recanto das Emas, Sobradinho II, Riacho Fundo II, Ceilândia, Samambaia, São Sebastião, Planaltina, Santa Maria, Lago Norte e Paranoá **apresentam os piores desempenhos** nos indicadores avaliados. Ao passo que **os melhores desempenhos são verificados em** Brazlândia, Riacho Fundo, Gama, Águas Claras, Taguatinga, Cruzeiro, Sobradinho, Lago Sul, Núcleo Bandeirante, Park Way, Vicente Pires, Sudoeste, Octogonal, Brasília e Candangolândia. A observação mais atenta dos mapas demonstra que **a concentração dos melhores desempenhos acentua-se de sobremaneira nas regiões administrativas não limítrofes com municípios do Entorno do Distrito Federal**: Núcleo Bandeirante, Park Way, Vicente Pires, Sudoeste, Octogonal, Brasília e Candangolândia.

CONSTRUÇÃO DO ÍNDICE DE QUALIDADE EDUCACIONAL – IQE – POR REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL

Elaborado o IDEB por região administrativa, viabiliza-se a construção do Índice de Qualidade Educacional. Um índice robusto no qual se utiliza o IDEB e outros indicadores (Distorção Idade Série, Prova Brasil e Ambiente Escolar) com o intuito de expressar a qualidade educacional para além da discussão dos resultados em provas por parte dos estudantes.

Antes de descrever os procedimentos metodológicos para a construção do Índice de Qualidade Educacional, é relevante apresentar algumas considerações em relação a essa etapa do trabalho. Nesse sentido, esse índice leva em consideração apenas as escolas do Distrito Federal que possuem IDEB nos anos de 2007, 2009 e 2011.

Além disso, o índice é composto por três componentes: 1) o ambiente escolar; 2) a distorção idade-série; e 3) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Esclarece-se, ainda, que na sequência são descritos os procedimentos realizados, os quais serão calculados para cada ano da série histórica, a saber: 2007, 2009 e 2011. E, por último, faz-se o registro de que com o propósito de tornar comparáveis as escolas entre si, antes de calcular o índice, foi necessário padronizar as variáveis envolvidas.

Como as variáveis que compõem o índice possuem valores muito dispersos (por exemplo, existem escolas com 16 itens no ambiente

escolar e outras com nenhum) será necessário padronizar estas variáveis. Ao analisar os dados, optou-se por utilizar o Modelo Normal também conhecido como normatização:

Onde:

Z – é o valor da variável normatizada;

X – é o escore ou variável que será normatizada;

μ – é a média da população;

σ – é o desvio padrão da população.

Esta padronização nos ajuda a entender onde um determinado escore se encontra em relação a outro. Indicando o quanto acima ou abaixo da média um escore está em termos de unidades padronizadas de desvio.

Para todos os cálculos deste indicador utilizou-se o programa SAS (*Statistical Analysis System*). Apresentadas essas considerações, na sequência são apresentados os procedimentos para a construção desse índice.

PRIMEIRO PROCEDIMENTO

Como o ambiente escolar⁸ é formado por 4 (quatro) aspectos (estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio; salas de aula; segurança da escola e dos alunos; e uso da biblioteca/sala de leitura) e cada um destes aspectos pode ter de um a dez itens (estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – 10 itens; salas de aula – 2 itens; segurança da escola e dos alunos – 1 item; e uso da biblioteca /sala de leitura – 3 itens).

⁸ Para a confecção desse indicador foram utilizados os questionários Escola da Prova Brasil. Tais questionários são aplicados sob a responsabilidade do INEP por um funcionário externo à escola.

Aspecto 1 - Estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio: são considerados como SIM a condição de bom estado e as demais (necessidade de reformas e inexistência) são definidas como NÃO. Os indicadores desse aspecto: telhado; paredes; piso; portas; janelas; banheiros; cozinha; instalações hidráulicas; instalações elétricas; e pátio.

Aspecto 2 - Salas de aula: considera-se como SIM quando mais de 50% das salas de aula apresentam os aspectos questionados, os quais neste caso são: 1) se as salas são iluminadas (se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade no interior das salas) e 2) se são arejadas.

Aspecto 3 - Segurança da escola e dos alunos: adota-se o indicador que visa a avaliar se a escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebrados, lâmpadas estouradas, etc.).

Aspecto 4 - Uso da biblioteca (ou sala de leitura): são levantadas informações relativas aos usuários desses espaços a partir dos seguintes indicadores: 1) os alunos levam livros para casa?; 2) os professores levam livros para casa?; e 3) membros da comunidade levam livros para casa?. Considerando-se como NÃO as opções “não, porque não querem” e “não, porque a escola não permite”.

Sendo que na contagem total de itens deste componente a escola pode ter nenhum ou até dezesseis itens. Faz-se necessário calcular uma ponderação dos valores para equiparar as escolas. Para isso foi usada a seguinte fórmula:

$$PA_i = \frac{A_i - \mu_i}{\sigma_i}$$

Onde:

PA_i – Padronização do aspecto i ;

A_i – soma dos aspectos do item i ;

μ_i – Média dos itens do aspecto i de todas as escolas;

σ_i – Desvio Padrão dos itens do aspecto i de todas as escolas;

i - 1,2,3 e 4.

Na tabela 1 temos os valores utilizados:

Tabela 1: Valores de desvio padrão por aspecto

Aspectos	2007		2009		2011	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Aspecto 1	3,90	3,24	4,89	3,28	4,80	3,31
Aspecto 2	1,48	0,67	1,57	0,67	1,49	0,75
Aspecto 3	0,45	0,50	0,27	0,44	0,29	0,46
Aspecto 4	1,86	0,78	1,75	0,85	1,84	0,82

Fonte: Kunz, 2014.

Após padronizar cada um dos aspectos para formar uma única variável para este componente, calculou-se a média das padronizações dos aspectos.

$$MPA = \frac{(PA_1 + PA_2 + PA_3 + PA_4)}{4}$$

Onde:

MPA – Média dos aspectos da escola no Ambiente Escolar;

PA_i – Padronização do aspecto i ($i= 1,2,3$ e 4).

SEGUNDO PROCEDIMENTO

O segundo componente deste índice é a taxa de distorção de idade-série. Como esta taxa aponta algo “negativo” para se avaliar uma escola então precisamos usar o seu valor inverso, ou seja, em vez de usar o percentual de alunos fora da idade recomendada, iremos subtrair 100 da taxa e obter o percentual de alunos na idade recomendada.

$$T_j = 100 - TDI_j$$

Onde:

T_j - Percentual de alunos na idade recomendada no nível j ;

TDI_j - Percentual de alunos fora da idade recomendada no nível j ;

j - Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental.

Como o valor entre as escolas varia muito, também é necessário padronizar este componente e para isso usou-se a seguinte fórmula:

$$PT_j = \frac{T_j - \mu_j}{\sigma_j}$$

Onde:

PT_j - Padronização da taxa de distorção de idade-série no nível j ;

T_j - Percentual de alunos na idade recomendada no nível j ;

μ_j - Média das taxas de distorção de idade-série no nível j de todas as escolas;

σ_j - Desvio Padrão das taxas de distorção de ida-

de-série no nível j de todas as escolas;

j - Anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

Na tabela 2 temos os valores utilizados:

Tabela 2: Percentual de alunos na idade recomendada (%)

Percentual de alunos na idade recomendada	2007		2009		2011	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Anos Iniciais	80,05	11,33	85,27	6,42	86,38	8,09
Anos Finais	59,47	11,62	66,73	8,35	69,60	9,12

Fonte: Kunz, 2014.

TERCEIRO PROCEDIMENTO

Como o IDEB das escolas varia de 2,4 a 7,1 também é necessário padronizar a nota do IDEB entre as escolas para compor o indicador. Neste caso, a fórmula usada foi:

$$PI_j = \frac{I_j - \mu_j}{\sigma_j}$$

Onde:

PI_j - Padronização da nota no IDEB no nível j ;

I_j - Nota no IDEB no nível j ;

μ_j - Média da nota no IDEB no nível j de todas as escolas;

σ_j - Desvio Padrão das taxas de distorção de idade-série no nível j de todas as escolas;

j - Anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

Na tabela 3 são apresentados os valores utilizados:

Tabela 3: IDEB (2007-2011)

IDEB	2007		2009		2011	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Anos Iniciais	4,80	0,57	5,43	0,55	5,51	0,57
Anos Finais	3,39	0,64	3,91	0,51	3,88	0,65

Fonte: Kunz, 2014.

QUARTO PROCEDIMENTO

Como se pretende que o índice varie entre 0 (zero) e 10 (dez), é necessário a uniformização dos valores de cada um dos três componentes de modo que o escore mínimo seja igual a zero e o escore máximo igual a dez. Logo, usa-se a seguinte fórmula:

$$PC_i = \frac{C_i - Min \times 10}{Max - Min}$$

Onde:

PC_i - Padronização do componente i ;

C_i - Componente i ;

Min - Mínimo do componente i das escolas;

Max - Máximo do componente i das escolas;

i - 1, 2 e 3.

Sendo C_1 a Média Padronizada dos Aspectos no Ambiente Escolar (MPA); C_2 a Padronização da taxa de distorção de idade-série no nível j e C_3 a Padronização da nota no IDEB no nível j .

Na tabela 4 são apresentados os valores utilizados:

Tabela 4: Aspectos no Ambiente Escolar (MPA), pelo IDEB

Componente	2007		2009		2011	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Ambiente Escolar	-1,67	1,31	-1,63	1,33	-1,50	1,30
Adequação Idade-Série (Anos Iniciais)	-7,07	1,41	-4,51	1,89	-10,68	1,20
Adequação Idade-Série (Anos Finais)	-5,12	2,73	-4,04	2,93	-4,24	2,58
IDEB (Anos Iniciais)	-2,28	3,33	-2,78	3,04	-3,18	2,79
IDEB (Anos Finais)	-2,64	3,14	-2,96	2,73	-2,28	2,65

Fonte: Kunz, 2014.

QUINTO PROCEDIMENTO

Para o cálculo do indicador de qualidade educacional em cada nível de ensino (anos iniciais e finais do ensino fundamental) são considerados os seguintes pesos para os componentes: 1) o ambiente escolar (40%); 2) a distorção idade-série (10%); e 3) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (50%). Por fim, a fórmula do índice é:

$$IQE_j = PC_1 \times 0,4 + PC_{2j} \times 0,1 + PC_{3j} \times 0,5$$

Onde:

IQE_j - indicador de qualidade educacional no nível j ($0 < IQE < 10$);

PC_1 = ambiente escolar;

PC_{2j} = distorção idade-série no nível j ;

PC_{3j} = IDEB no nível j ;

j - Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental.

SEXTO PROCEDIMENTO

Para compor um indicador único da escola quando esta ofereceu os níveis de anos iniciais e finais do ensino fundamental calcula-se a média simples dos dois indicadores. Caso ela ofereça apenas um nível de ensino, sua nota será correspondente a este nível.

Tabela 5: Indicador de Qualidade Escolar

Indicador de Qualidade Escolar	2007		2009		2011	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Total	2,08	9,36	2,48	8,92	1,98	9,11
Anos Iniciais	2,08	9,36	0,63	8,46	2,30	8,82
Anos Finais	2,08	8,91	0,63	8,92	1,98	9,11

Fonte: Kunz, 2014.

Em termos de considerações finais referente à metodologia para o cálculo desse índice por região administrativa, é importante ressaltar que para utilizar a mesma metodologia das escolas para o cálculo do índice por região administrativa foi necessário fazer as seguintes adequações nas variáveis:

1. Separar os aspectos das escolas por nível. Como nem todas as escolas oferecem os dois níveis de ensino (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental), é preciso separar os aspectos por nível para que a quantidade de aspectos seja apropriada para cada nível do índice. Após esta separação, calculou-se a média de cada aspecto por região administrativa para depois fazer os cálculos de padronização;

2. Como desejamos comparar o indicador nos três anos de estudo utilizou-se apenas escolas que responderam o questionário de escola nos três anos de aplicação do IDEB;
3. Como no DF apenas as escolas da rede distrital participam do IDEB e em 2011 apenas um escola da localização rural participou deste índice, foi oportuno não calcular o indicador por dependência e localização.
4. A taxa de distorção idade-série foi calculada para cada região administrativa a partir da idade dos alunos pertencentes à região administrativa;
5. O valor do IDEB utilizado foi calculado a partir da nota dos participantes da Prova Brasil e da taxa de aprovação calculado para a região administrativa.

Por fim, **participaram do cálculo 339 escolas totalizando 25 regiões administrativas:** Brasília, Candangolândia, Cruzeiro, Fercal⁹, Lago Norte, Lago Sul, Paranoá, Park Way, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho II, Sudoeste, Águas Claras, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Planaltina, Samambaia, Sobradinho e Taguatinga.

A seguir, expõem-se as representações espaciais (por região administrativa do Distrito Federal) dos resultados relativos ao Ambiente Escolar, à Distorção idade-série e ao Índice de Qualidade Educacional.

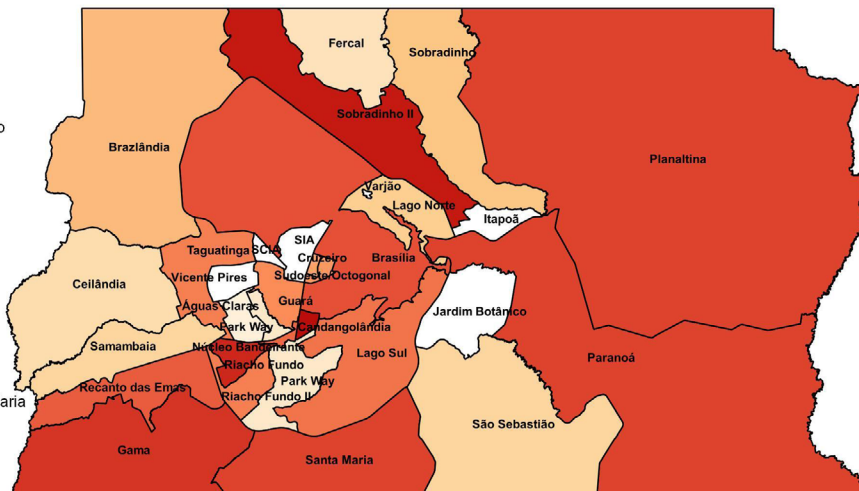
⁹Essa região administrativa por ser a última (31ª) a ser criada está mais suscetível a conflitos de percepção quanto a localidade residencial, por parte dos moradores, em razão da transição de parte de Sobradinho II para a atual Fercal.

Mapa 6: Ambiente Escolar por Região Administrativa do Distrito Federal.



Ambiente Escolar por RA

- Ausência de dados
- 0.74 Águas Claras
- 0.41 Park Way
- 0.37 Fercal
- 0.33 Ceilândia
- 0.27 Samambaia e São Sebastião
- 0.24 Lago Norte
- 0.19 Sobradinho
- 0.02 Brazlândia
- 0.01 Cruzeiro
- 0.03 Sudoeste/Octogonal
- 0.04 Guará
- 0.06 Riacho Fundo II e Taguatinga
- 0.07 Lago Sul
- 0.12 Núcleo Bandeirante
- 0.13 Recanto das Emas
- 0.14 Brasília
- 0.16 Paranoá, Planaltina e Santa Maria
- 0.25 Gama
- 0.33 Riacho Fundo
- 0.42 Sobradinho II
- 0.52 Candangolândia



Escala aproximada: 1: 500.000

Sistema de Referência Espacial:
SIRGAS 2000 Geográfico

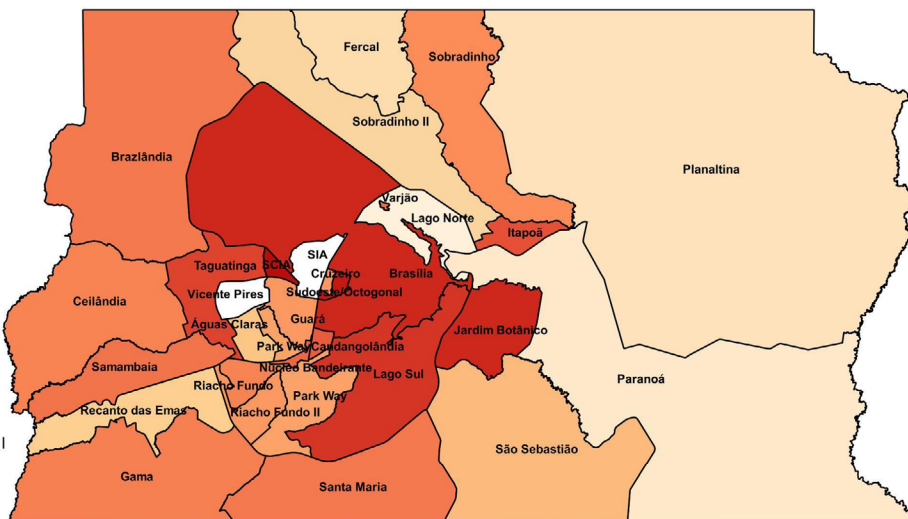
Fonte: Organizado pelos autores (a partir de dados do INEP).

Mapa 7: Distorção idade-série por Região Administrativa do Distrito Federal.



Distorção idade-série por RA

- Ausência de dados
- 7.4 SCIA
- 12.7 Sudoeste/Octogonal
- 19.2 Brasília
- 19.3 Jardim Botânico
- 20.9 Lago Sul
- 21.2 Taguatinga
- 21.3 Itapoá
- 22.0 Candangolândia
- 22.4 Núcleo Bandeirante
- 22.8 Varjão
- 23.4 Samambaia
- 23.9 Brazlândia e Santa Maria
- 24.8 Gama
- 25.1 Riacho Fundo
- 25.3 Ceilândia
- 25.4 Sobradinho
- 25.8 Guará
- 26.2 Cruzeiro e Riacho Fundo II
- 27.2 Park Way
- 27.4 São Sebastião
- 27.9 Águas Claras
- 29.1 Recanto das Emas
- 29.2 Sobradinho II
- 30.5 Fercal
- 30.9 Planaltina
- 32.9 Paranoá
- 36.3 Lago Norte

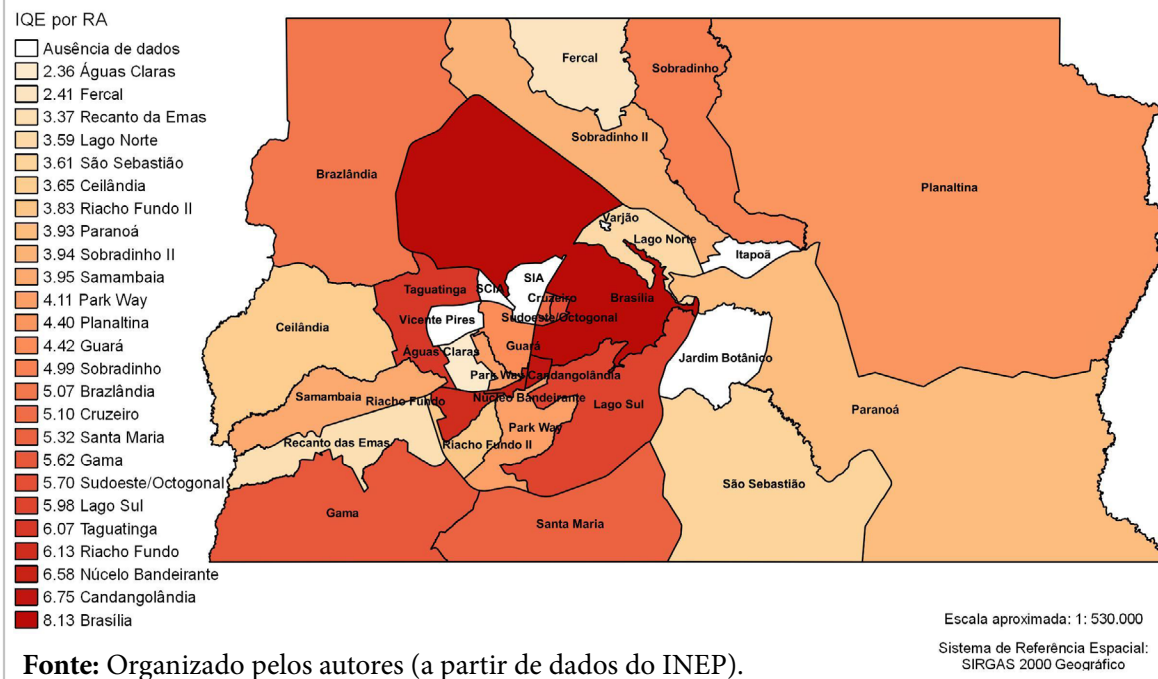


Escala aproximada: 1: 560.000

Sistema de Referência Espacial:
SIRGAS 2000 Geográfico

Fonte: Organizado pelos autores (a partir de dados do INEP).

Mapa 8: IQE por Região Administrativa do Distrito Federal.



Fonte: Organizado pelos autores (a partir de dados do INEP).

A análise conjunta dos mapas revela que as regiões administrativas Águas Claras, Fercal, Recanto das Emas, Lago Norte, São Sebastião, Ceilândia, Riacho Fundo II, Paranoá, Sobradinho II, Samambaia, Park Way, Planaltina, Guará e Sobradinho **manifestam desempenho inferior em termos de qualidade educacional do que o observado em** Brazlândia, Cruzeiro, Santa Maria, Gama, Sudoeste, Octogonal, Lago Sul, Taguatinga, Riacho Fundo, Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Brasília. Ao tempo que se constata **concentração dos melhores resultados do Distrito Federal em** Taguatinga, Riacho Fundo, Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Brasília. Como se percebe, essa **área de forte concentração diz respeito às regiões administrativas não fronteiriças com o Entorno do Distrito Federal.**

CONCLUSÕES

Esta investigação demonstra que a proposta de noção de expressão espacial, aqui trabalhada, a qual se alicerça na teoria do espaço geográfico, é relevante para as análises geográficas. Essa noção que, em síntese, diz respeito à expressão da linguagem geo-cartográfica referente a um conjunto de informações geográficas – localizáveis espacialmente – possibilita o aprimoramento das análises de indicadores socioeconômicos, ampliando a capacidade de compreensão das relações entre as variáveis e, por conseguinte, da realidade. Dessa forma, essa noção constitui-se num instrumento da geografia para a análise espacial com sustentação em informações geográficas.

De fato, pelos ineditismos dos resultados apresentados e da particularidade do olhar geográfico, com vistas a contribuir para o debate acerca da qualidade, deixa-se evidenciada que **as desigualdades sociais materializam-se espacialmente**. Assim, destaca-se que para o entendimento dos fenômenos é crucial a compreensão do espaço geográfico, haja vista que é condição para garantir a relação entre o conceito (indicando) e seu indicador.

Apresentadas essas considerações obtidas pelo estudo, é significativo registrar – diante do entendimento de que a qualidade educacional é um direito fundamental para a efetivação da cidadania – que a configuração da desigualdade espacial da qualidade educacional do Distrito Federal expressa **a necessidade de ações no sentido de equacionar fragilidades socioeducacionais a fim de promover maior justiça social**.

As reflexões geográficas revelam, ainda, que a concentração dos melhores resultados encontra-se nas regiões administrativas não fronteiriças com o Entorno do Distrito Federal. Logo, fica evidente a necessidade de agir do poder público de modo a canalizar recursos e esforços para as porções territoriais que fazem divisa com o Entorno do Distrito Federal, pois figuram com as maiores fragilidades em termos de qualidade educacional.

Portanto, é imperioso na condução das políticas públicas dessa unidade federativa priorizar as regiões administrativas que apresentam os piores resultados em razão da necessidade de reverter o quadro de desigualdade educacional revelado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GADOTTI, Moacir. **A qualidade na educação**. VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Ano 2009. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educacao_Moacir_Gadotti.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.
- KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. **Qualidade educacional e perfil socioeconômico**: expressão espacial do ensino público no Distrito Federal. 2014. xviii, 189 f., Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15475?mode=full> Acesso em: 03 set. 2014.
- OLIVEIRA, Ivanilton José de. **A linguagem dos mapas**: utilizando a cartografia para comunicar. UFG: Observatório Geográfico de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/uploads/215/original_OLIVEIRA_Ivanilton_Jose_linguagem_dos_mapas.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2013.

-
- OTTONI, Cristiano. **Indicadores sociais na formulação de políticas públicas federais brasileiras**: teoria e prática. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e do Trabalho) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4845/1/2006_Cristiano%20Ottoni.pdf>. Acesso em 05 mar. 2013.
- PAVIANI, Aldo. Brasília no contexto local e regional: urbanização e crise. **Revista Território** - Rio de Janeiro - Ano VII – n. 11, 12 e 13 - set./out., p. 63-76, 2003. Disponível em: <http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/11_12_13_5_brasilia.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.
- SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Revista Estudos em Avaliação Educacional (FCC)**, São Paulo, v. 23, n. 52, mai./ago. p.12-25, 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1724/1724.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.
- SOUZA, Marcelo José Lopes de.. “Espaciologia”: uma objeção (crítica aos prestigiamentos pseudo-críticos do espaço social). In: O espaço em questão. **Terra Livre – AGB**: São Paulo(SP). n. 5, p. 21-45, 1988. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N5.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

Educação Integral: O Desafio da Construção de uma Política de Educação Integral em Tempo Integral

*Eny da Luz Lacerda Oliveira**

*Jeovany Machado dos Anjos***

*Nelly Rose Junquillo****

RESUMO

Este artigo, baseado em pesquisas bibliográficas, faz uma reflexão acerca da Educação Integral na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, bem como acerca da sua importância no contexto atual de um mundo em constante mudança. Assim, ela se insere e se traduz como concepção e como processo de educação, extrapolando a mera aprendizagem cognitiva, com vistas a uma formação para a integralidade humana. Para educar um indivíduo é preciso envolver e articular diversos outros indivíduos, setores, tempos, espaços e oportunidades, visto que somos sujeitos com diversas características, necessidades e possibilidades de aprendizagens diferenciadas, que devem ocorrer na trajetória de toda a vida. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a Educação Integral é orientada por uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, transversalizada pelos eixos da Educação para e em Direitos Humanos, para a Cidadania e para a Sustentabilidade e a Diversidade, em prol de uma educação de qualidade, referenciada no sujeito social.

Palavras-Chave: Educação Integral, aprendizagem, formação, sujeito social.

* *Eny da Luz Lacerda Oliveira é mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília e atua na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.*

** *Jeovany Machado dos Anjos é Especialista em Educação Matemática pela Faculdade do Noroeste de Minas e atua na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.*

*** *Nelly Rose Junquillo é pós-graduada em Jornalismo e publicidade pela UFF/RJ e atua na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.*

INTRODUÇÃO

“O mundo contemporâneo com a globalização, os grandes avanços tecnológicos, a rapidez e o acúmulo de informações geradas diariamente, bem como a necessidade de assimilação dessas informações tem provocado transformações em toda a sociedade.”

Assim, conforme aponta Oliveira (2007) esse momento histórico, no qual um incessante fluxo de mudanças se faz presente nos diferentes segmentos sociais, tem demandado pessoas capazes de lidar com esta realidade de forma criativa e eficiente, o que tem gerado a valorização do potencial humano em todas as suas dimensões, sejam elas de cunho cognitivo/intelectual, social, emocional, afetivo, cultural, orgânica, biológica, entre outras. Ademais, tal demanda trouxe à tona o reconhecimento da escola como sendo um dos elementos essenciais ao desenvolvimento de uma nação, dada a sua natureza educativa e ao seu potencial formador.

É nesse contexto que a concepção de Educação Integral se insere como um fator imprescindível e fundamental para a concretização do ideal de um ensino de qualidade. Ela não se limita ao aumento do tempo de permanência do estudante na escola, mas, sobretudo, oferece a possibilidade de ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais, numa perspectiva de currículo integrado, transversalizado pelos eixos da Educação para e em Direitos Humanos, para a Diversidade e para a Sustentabilidade e Cidadania. Isso é o que o Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF preconiza, de modo a esclarecer que a concepção de Educação Integral - mediada pela Gestão Democrática - visa uma educação de qualidade referenciada no sujeitos sociais.

UM POUCO DA HISTÓRIA E DA REALIDADE ATUAL

O atual cenário do sistema educacional público do Distrito Federal, ainda revela o colorido das pinceladas dos educadores pioneiros, que pretenderam implantar no coração do Brasil um modelo de educação democrática.

Após cinco décadas, desde a inauguração do Grupo Escolar 1 - primeira escola pública do DF - inaugurada em 1957 na Candangolândia e a instituição da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília - CASEB em 1959, o sistema educacional público do DF permanece com o ideal democrático onde a escola constitui-se como um palco no qual se desenvolvem ações de socialização do saber, superação das diferenças sociais e efetivo exercício da cidadania. No entanto, ressalta-se, que apesar das mais de cinco décadas de existência, o sistema educacional do DF pode ser considerado jovem, se comparado ao restante do Brasil. Entretanto, sua história, desde a inauguração até os dias atuais, tem uma longa e conflituosa trajetória.

A construção da Nova Capital atraiu um grande contingente de operários, oriundos de diferentes regiões nacionais, que vinham em busca de trabalho e traziam em suas bagagens histórias de vida e culturas diversas. Na mesma ocasião vieram do Rio de Janeiro funcionários públicos transferidos por opção própria ou compulsoriamente. Estes foram os primeiros habitantes do DF, cujas primeiras escolas foram inauguradas com finalidade de atender aos seus filhos.

Foi neste contexto histórico, carregado de ufanismo, idealismo, sonhos e também de desesperanças que se ergueu na terra vermelha uma cidade futurística - a Nova Capital do Bra-

sil. Delineiam-se, ainda, nos canteiros da gigantesca obra os primeiros traços da personalidade do Distrito Federal, nascido moderno e com vocação democrática, calcado na diversidade cultural e social.

Quanto à escola, é por excelência o espaço ideal para o desenvolvimento intelectual e do espírito democrático, da socialização e do exercício básico da cidadania. A educação é o artífice do futuro de qualquer nação, portanto é a peça principal na engrenagem de manutenção da ordem social. Assim, cabe ressaltar que desde a inauguração da primeira escola no DF, até os dias atuais, passamos por duas, e estamos entrando na terceira geração de educadores. Este fato sugere que grande parte dos trabalhadores do atual mercado produtivo do DF é composta por profissionais que tiveram sua base educacional e formativa construída nas escolas públicas do Distrito Federal.

Pensar em mercado produtivo é pensar em demandas sociais. Nesse sentido, cabe ressaltar que a contemporaneidade e a globalização trazem consigo profunda mutação social, conformando um novo mundo, no qual os desafios, as incertezas e a vulnerabilidade encontram-se permanentemente presentes em todos os segmentos sociais, gerando complexidade, iniquidade e desigualdades marcantes (Cf. OLIVEIRA, 2007). Essa nova sociedade vem acompanhada de uma grande transformação nas relações de produção e de poder, que resultam no aparecimento de uma nova cultura, numa mudança substancial no modo de se perceber as formas de espaço e tempo (Cf. CASTEELS, 2002).

Basta ler, ouvir ou assistir os noticiários para perceber que o mundo tem se caracterizado por constantes desafios impostos pela globalização, mundialização da cultura e mudanças

contínuas nas relações de trabalho e de produção. Neste cenário, a educação deve adequar-se para formar indivíduos capazes de lidar com as novas tecnologias e linguagens, instrumentalizando-os para que possam enfrentar de forma eficiente as barreiras, conflitos, tensões e exigências do mundo contemporâneo.

No Brasil, além desta necessária adequação educacional, verifica-se outro grande desafio: promover a redução nos índices de reprovação e do fracasso escolar. É neste contexto e, ainda, considerando que é obrigação da sociedade humana a transmissão cultural de seus saberes, que no Distrito Federal se apresenta a proposta da educação integral, configurada como uma escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas, o que confere à proposta educacional da SEEDF características formativas, integradas e articuladas às exigências do mundo contemporâneo. Pretende-se, ao cumprir a função de preparar os indivíduos para uma participação responsável na sociedade, promover maior equalização social.

Embora, o primeiro modelo educacional adotado pelo Brasil, após a instauração da República, tenha sido exatamente a escola em tempo integral, segundo os moldes europeus para a educação no século XIX, a educação integral contemporânea apresenta-se, em nível nacional, como um processo ainda em construção e sem acúmulo suficiente de experiências. Aliás, a proposta de uma escola pública de longa duração tem sido tema de acalorados debates nacionais, inclusive quanto à exatidão das expressões – *Educação Integral* ou *Educação em Tempo Integral* – já que os termos existentes, atualmente, contemplam diferentes dimensões dos elementos fundamentais à Educação Integral.

Enfim, a Educação Integral mesmo sendo um ideal presente em nossa legislação edu-

cacional, é ainda um plano em construção. No Distrito Federal configura-se como a possibilidade de ressignificação da escola, que agrega novos conceitos e assume uma nova postura com base em uma perspectiva humanística.

POR QUE OFERTAR A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL?

No intuito de respondermos a esta pergunta, discorreremos, primeiramente, sobre o motivo central desta ideia, para em seguida apresentarmos as razões periféricas da oferta de pelo menos 8 horas diárias de jornada escolar para os estudantes.

Existem razões significativas para a oferta de uma educação integral e em tempo integral nas escolas públicas do Distrito Federal. Um dos motivos refere-se ao tempo mínimo de quatro horas de escolarização, estabelecido em Lei Federal, para se alcançar uma educação pública de qualidade. Este tempo foi considerado, no Brasil, insuficiente desde o início do século XX, por renomados gestores públicos, políticos e educadores. Os Pioneiros da Educação como, por exemplo: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, assim como intelectuais e gestores públicos: Darcy Ribeiro, Leonel Brizola, Moacir Gadotti, Arroyo, entre outros, entendem que a ampliação do tempo escolar é condição importante para esta qualificação, pois abre-se diversas opções para o currículo e para processo de ensino-aprendizagem, voltadas a uma formação mais plena do indivíduo.

Em conformidade com este pensamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei Nº 9.394/96, nos seus artigos 34 e 87, previu o aumento gradual do tempo diário do aluno. Observamos, também, no Plano Nacional de Educação - PNE, para o decênio de 2014 a 2024, que há uma expressa afirmação da

necessidade de aprofundamento e implantação gradual desta proposta nas escolas brasileiras.

Como determinação legal atual para os Estados e Municípios, o PNE expressa a meta de oferta do tempo integral para 50% das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental com, no mínimo, 50% de suas matrículas, denotando, assim, a vontade implícita de universalização da educação integral no Brasil.

Acrescenta-se a estes fatos, ações de fomento do Ministério da Educação, através do Programa Mais Educação (PORTARIA INTER-MINISTERIAL, 17/2007), que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (DECRETO 7.083/2010). Tais ações buscam induzir a educação integral e em tempo integral em todos os Estados e Municípios, oferecendo assistência técnica, recursos pedagógicos e humanos e o incremento de verbas em progressão significativa, destinadas especificamente para a Educação Integral em todo o território nacional, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Creemos poder inferir que o governo federal, através de normatizações legais, vem demonstrando, com mais ênfase, a exigência de implantação desta modalidade de educação em escala nacional, face aos desafios econômicos e sociais brasileiros e mundiais.

Nessa direção, percebe-se que, hoje, já existe certa apropriação, sensibilização e convencimento por parte de gestores públicos e políticos a respeito dessa proposta e da necessidade da sua ampliação. Em relação ao Distrito

Federal não é diferente, a iniciativa de implantação iniciou em 2007 com diversos percalços, mas continua sendo prioridade do governo, que através da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF - vem estabelecendo diversas ações com este objetivo. Cabe ressaltar, que, cada vez mais, esforços vêm sendo envidados no sentido de aperfeiçoar a Educação Integral no DF, com vistas à sua qualidade social.

Um dos pontos mais debatidos no contexto da educação integral refere-se à afirmação de que a simples ampliação do tempo na escola não é suficiente para propiciar uma educação de qualidade. Para grande parte dos especialistas, são necessárias mudanças nos padrões da cultura escolar, onde o senso comum instituído, desde o final da década de 1960 no Brasil, propugna como qualidade de ensino o aprendizado de extenso currículo de conteúdos especializados e descontextualizados da realidade do estudante, justificando-se nas teorias tecnicistas da educação, onde a formação restringe-se ao preparo para o mercado de trabalho, para o avanço tecnológico e para competitividade econômica do Brasil, em relação aos demais países, desconsiderando, desse modo, as outras dimensões humanas como, por exemplo: socioafetiva, estética, corporal, cultural entre outras.

Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 33) alerta que,

“[...] se limitarmos-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação [...] uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização é uma forma de perder o significado político da educação em tempo integral.”

O resultado observado, depois de mais de 50 anos de experiência na orientação tecnicista da educação, foi o acirramento das desi-

gualdades sociais e a péssima qualidade do ensino público, explícitos em todos os índices de distorção idade-série, reprovação, evasão e nas avaliações unificadas do MEC.

Ou seja, apesar da quase universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil, o sucesso escolar concentrou-se na minoria da população de classe média e alta, que teve as condições de proporcionar uma educação particular a seus filhos. Enfim, o que se obteve desta trajetória, apesar de o explícito fracasso escolar que persiste durante cinco décadas, foi uma cultura escolar altamente resistente a modificações e coerente com o sistema econômico vigente, excludente e reprodutor de desigualdades.

Diante desses desafios, a SEEDF expressa em seu Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota (2012) que a educação na atualidade

“[...] requer, também, que as relações humanas e sociais busquem novas formas de se constituírem, assim como a própria relação com o conhecimento precisa ser revisada diante das transformações que o mundo vem presenciando” (p. 36).

Assim, adota uma linha pedagógica em que a ação educativa vai além das aprendizagens de conteúdos formais, reconhecendo diferentes espaços, etapas, tempos e ferramentas educativas para que se consiga superar a distância entre o que se constrói dentro e fora da escola (idem, p.15).

Referenciado em pensadores como Morin, Paulo Freire, Milton Santos, entre outros, o PPP Professor Carlos Mota (2012) aponta para a necessidade de uma formação humanista, ampla e generalista, a partir da transmissão de princípios e dos saberes clássicos historicamente adquiridos, mas também, da transmissão dos

saberes populares, imbuídos de importância quando se pretende abarcar as diversas dimensões humanas. Neste sentido, afirma a prioridade de formar para a construção de uma convivência harmônica e integrada, que valorize as diversidades culturais, étnicas e de gênero, na qual os princípios democráticos sejam exercidos de forma a propiciar justiça e inclusão social. Parece-nos imprescindível neste novo milênio preparar desde cedo para a participação política e para uma nova sociabilidade, menos competitiva e mais colaborativa.

Vale ressaltar que estes fundamentos são a base para a aquisição dos conhecimentos tecnológicos e especializados, os quais devem ser adquiridos progressivamente sem perder a dimensão do todo integrado nos níveis médio e superior. O desenvolvimento tecnológico e a competitividade econômica não podem, entretanto, justificar ações públicas de exclusão e de fragmentação cultural, social e econômica, além de tantas outras mazelas, adquiridas na modernidade e instituídas pela educação.

Após esta breve explicação sobre a razão primordial de se almejar uma educação pública integral e em tempo integral, explanaremos a seguir outra causa que, apesar de periférica, apresenta-se como de suma importância, haja vista a “Educação Integral e em tempo integral” ter potencial de melhorar, e quem sabe, por meio de esforços e investimentos, sanar a insustentável condição desumana e injusta na qual se encontram grande parte das crianças, jovens e adolescentes brasileiros.

Considerando a situação de extrema pobreza, vulnerabilidade e risco social de muitas populações no DF e entorno, as quais necessitam de assistência em diversas áreas, e sabedores de que a escola pode ser o espaço público ideal de atuação, em conjunto com outras institui-

ções públicas e programas, a SEDF entende que a ampliação do tempo escolar e a constituição da escola como espaço e tempo de proteção e de assistência social é uma estratégia necessária e razoável – desde que seja também um espaço/tempo de oferta de uma educação de qualidade, referenciada nos sujeitos sociais.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Conforme disposto no Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal objetiva à implantação de um novo modelo de civilização sustentável, o que implica em mudanças radicais nas estruturas econômicas, sociais e culturais vigentes. Nessa linha de pensamento, a SEEDF reconhece a necessidade de modificação das relações sociais e ambientais em prol da felicidade humana, acrescentando que a construção de outra sociedade deve ser a meta primordial da educação formal, que transcende os muros da escola.

É, portanto, neste contexto que a Educação Integral se insere e se traduz como concepção e como processo de educação da SEEDF, extrapolando a mera aprendizagem cognitiva, com vistas a uma formação para a integralidade humana. É imprescindível que se oportunize aos estudantes o despertar de suas outras dimensões, entre elas: a ética, a estética, a artística, a física, a sócio-afetiva, entre outras. São também importantes as suas relações de reciprocidade com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano. Ou seja, deve-se considerar a complexidade das relações entre todos os elementos que coabitam o planeta, e educar a partir da integração e ampliação de saberes, espaços, tempos educativos.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDF implantou o Projeto

Cidade Escola Candanga: Educação Integral, no ano de 2014, na Cidade de Brazlândia. Conforme disposto no referido Caderno, a perspectiva é a construção de um projeto de sociedade que consolide e difunda os princípios e as ações da Educação Integral, centradas em uma educação pública de qualidade. Para isso, ratifica-se o entendimento de que a cidade pode constituir-se enquanto espaço educador que *“possibilita o encontro dos sujeitos históricos e que faz da escola arena de aprendizado político e pedagógico”* (ARAÚJO, 2012, p. 231), por meio do diálogo entre as Unidades Escolares e outras políticas e setores públicos e privados, criando, assim, outros espaços, tempos e oportunidades educacionais.

O Projeto baseia-se no entendimento de que a formação dos indivíduos não se restringe ao espaço físico escolar, mas, ao contrário, é uma proposta que integra a vida comunitária no que diz respeito à administração local, assim como o envolvimento e a articulação entre instituições e associações públicas e privadas, possibilitando, de fato, uma educação pública como um direito subjetivo, conforme proposto na Constituição Federal de 1988.

A organização do Trabalho Pedagógico nessas Unidades Escolares visa garantir a ampliação do tempo de permanência do estudante em atividades escolares formativas, em espaços internos e externos à escola, para, no mínimo, sete horas diárias, durante cinco dias da semana.

Para escolha de Brazlândia como primeira Cidade Escola Candanga, foram realizadas diversas avaliações de cunho pedagógico, geográfico, histórico, cultural, entre outras, respeitado-se as peculiaridades de cada escola, das microrregiões e de toda a cidade.

Durante o primeiro ano de implementação do projeto diversos fatores positivos foram evidenciados, corroborando com a necessidade e o desejo de ampliação da proposta. Destacamos alguns aspectos identificados na primeira avaliação realizada ao final do primeiro semestre de 2014, nas escolas da Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, onde se verificou que 91% dos avaliadores (estudantes, comunidade, docentes e gestores) consideram o Programa exequível, sendo que 81% destes mostraram-se favoráveis à sua ampliação para outras Regiões Administrativas do DF.

Um elemento importante para o desenvolvimento das atividades da Educação Integral, que obteve a aprovação de 98% dos avaliadores, refere-se ao Programa Educador Social Voluntário, proposto pela SEEDF como fomento as atividades diversificadas desenvolvidas nas Unidades Escolares com jornada de tempo ampliada.

Outro dado relevante refere-se ao transporte utilizado para a realização das atividades externas, pois se configura como elemento essencial a ampliação de tempo, espaço e oportunidades educativas aos estudantes, conforme previsto no Currículo em Movimento da SEEDF. Neste quesito, tivemos um percentual bastante significativo, pois 97% dos avaliadores consideraram o transporte efetivo e disseram estar satisfeitos com a atuação dos motoristas e monitores que executam esta tarefa.

Igualmente, as refeições - imprescindíveis quando se amplia a jornada escolar - foram bem avaliadas. Neste item, tivemos a aprovação de 92% dos avaliadores.

Os resultados da avaliação indicaram a efetividade do Projeto, bem como a sua importância na trajetória de democratização da

Educação Integral nas escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, haja vista a sua característica de fomento às aprendizagens dos estudantes. A ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, por meio de atividades diversificadas e integradas ao currículo, configura-se como oportunidade à sua formação multidimensional, conforme prevê o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF.

É importante enfatizar, que para a efetivação dessa proposta cabe à escola articular-se principalmente com sua comunidade, de forma a se apropriar do território onde se localiza, propiciando, assim, oportunidades de aprendizagens que integrem os saberes adquiridos historicamente com os produzidos pelos estudantes e pelas comunidades a quais pertencem.

Assegurar tempo/espaço de convivência, que se dá nas relações sociais, envolvendo os movimentos sociais, o sistema produtivo local, as associações, clubes e o poder público, significa reconhecer que a educação acontece em outras esferas, tempos e espaços e com diferentes ferramentas educativas.

A concepção de Educação Integral para a SEEDF, do ponto de vista do crescimento qualitativo e, paulatinamente, do quantitativo, constitui-se como referência para as ações, em todas as instâncias e em todos os espaços educativos. Ademais, deve ser orientadora do sistema educacional.

É no cenário descrito, anteriormente, que a SEEDF sustenta o seu processo de ampliação do Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral, buscando instituí-lo como o Programa que deverá, efetivamente, ser implantado em cada uma das regiões administrativas e, conseqüentemente, em cada uma das escolas públicas do Distrito Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, o progresso que a humanidade alcançou com o avanço tecnológico, socioeconômico, artístico e das ciências de modo geral, trouxe consigo uma nova conformação social e, com isso, a necessidade de se pensar em práticas educativas que dialoguem com a realidade social vigente e, conseqüentemente, com uma nova maneira de se perceber o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto social torna-se imprescindível considerar o ser humano em sua multidimensionalidade e, ainda, como aquele que necessita de uma formação que leve em conta todas as suas características, sejam elas de natureza objetiva ou subjetiva. Diante dessa demanda, a SEEDF lança mão das propostas da Educação Integral como uma ferramenta capaz de instrumentalizar a comunidade educativa para executar essa tarefa de grande complexidade.

Assim, mesmo diante dos desafios que a formação dos estudantes na perspectiva da Educação Integral impõe aos profissionais da educação, especialmente no tocante a articulação entre a escola e a comunidade e entre os saberes científicos e os populares, esta é uma proposta passível de execução. No entanto, torna-se imperativo repensar a prática pedagógica implícita no Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares da SEEDF, uma vez que ao se refletir sobre as aprendizagens é indispensável lembrar as palavras de Gonzáles Rey (2009, p. 136) quando ele ressalta que

“[...] aprendizagem não é uma reprodução objetiva de conteúdos ‘dados’, é uma produção subjetiva que tem a marca do sujeito que aprende.”

Portanto o respeito à unicidade humana é condição fundamental nas relações entre

educadores e estudantes, quando se pretende avançar qualitativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a SEEDF tem envidado esforços para que esta política pública seja implementada e se torne uma Política de Estado. A tendência desta rede em aumentar qualitativamente os tempos e espaços para as aprendizagens ganhou nos anos de 1995 a 1998, por meio da Escola Candanga, especial adendo que se traduziu em ampliação do tempo-espaço da Coordenação Pedagógica no interior das escolas. Revitalizar esse importante momento para

que a escola como um todo pense, avalie, analise e reflita sobre seu Projeto Político Pedagógico faz muita diferença quando se propõe implantar a Educação Integral.

Assim, em se tratando da ampliação do tempo de permanência do estudante na Unidade Escolar, torna-a imprescindível propor atividades que tornem o ato de estudar agradável e motivador. Ademais, tais atividades devem configurar-se, conforme o objetivo da Educação Integral, como oportunidades educativas diversificadas, com vistas a formação do sujeito na sua totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. C. de. Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. MEC. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

_____. Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

_____. MEC. Programa de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2014

_____. MEC. Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <file:///home/likewise-open/SE/2128578/Downloads/port_17_120110.pdf> Acesso em: 30 nov. 2014.

_____. MEC. Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 30 nov. 2014.

CASTELLS, M. A. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Fim de Milênio. v. III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica, Pressupostos Teóricos, Caderno 1, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota, 2012. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B90p86NDkzaHbFB6TFpmZV9ZaU0/edit>>. Acesso em: 26 nov. 2014

GONZÁLES-REY, F. L. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: aprendizagem no nível superior. In: MARTINEZ, A. M. & TACCA, M.C.V.R (Orgs.) A complexidade da Aprendizagem: destaque ao Ensino Superior. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, nº 2, Jul/Dez de 2010: 245-260.

Censo Escolar da Educação Básica: Uma Referência para Elaboração de Políticas Públicas e Transferência de Recursos para Educação Pública

*Angélica Acácia Ayres Angola de Lima**

*Fábio Pereira de Sousa***

RESUMO

O presente artigo é resultado do trabalho empírico como gestores na Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional e na Coordenação de Informações Educacionais, responsáveis pela coleta, tratamento, disseminação e análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Os registros históricos foram apresentados com a intenção de revelar a trajetória histórica do Censo Escolar da Educação Básica no Brasil e no Distrito Federal, assim como a evolução metodológica que oportunizou uma melhor qualificação dos dados para formulação de políticas públicas, transferência de recursos e execução de programas na área da educação. O objetivo é apresentar uma reflexão acerca da importância do Censo Escolar para todos os envolvidos no processo, com a intenção de melhor qualificar os dados declarados anualmente.

Palavras-Chave: Censo Escolar da Educação Básica, política pública e transferência de recursos.

* *Angélica Acácia Ayres Angola de Lima é mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela UnB, professora da SEEDF e atua como Coordenadora de Informações Educacionais da SUPLAV/SEEDF.*

** *Fábio Pereira de Sousa é licenciado em Biologia e especialista em Gestão Escolar, professor da SEEDF e atua como Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional da SEEDF.*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é trazer à baila a história do Censo Escolar da Educação Básica no Brasil e no Distrito Federal. Nessa trajetória, não podemos deixar de evidenciar a importância, dessa ferramenta, para a formulação de políticas públicas federais e distritais, bem como para a transferência de recursos públicos para os Estados, Municípios e o Distrito Federal. Por meio desse texto, busca-se colaborar com a reflexão dos gestores e secretários escolares no que diz respeito a uma melhor qualificação dos dados do Censo Escolar declarados ano a ano.

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória realizada, anualmente, pelo INEP/MEC, em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, e as escolas da rede pública e privada do Brasil. Essa pesquisa tem sido aprimorada a cada ano, possibilitando a oferta de informações de qualidade para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação.

Nesse levantamento estatístico-educacional, são coletados dados educacionais, tanto sobre a infraestrutura da escola, como sobre o pessoal docente, matrículas, jornada escolar, rendimento e movimento escolar, por nível, etapa e modalidade de ensino, dentre outros. Destaca-se que essas informações são declaradas ao Censo Escolar pelo diretor escolar ou por pessoa responsável indicada pela unidade escolar.

Inicialmente, destaca-se o momento histórico da criação do Ministério de Educação e Saúde (1931) e realização a IV Conferência Nacional de Educação, percussora da assinatura do Convênio Estatístico Educacional, cuja cláusula delineou os parâmetros para coletas de informações educacionais até os dias atuais. Observa-se que ao longo de décadas, houve várias

alterações administrativas do órgão responsável pelo levantamento estatístico-educacional. Entretanto, a partir de 1997, a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional – SEDIAE se integra ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Essa reorganização administrativa propiciou o fortalecimento do Censo Escolar da Educação Básica e implementação de novas ferramentas para coleta dos dados.

No Distrito Federal, o Censo Escolar iniciou a coleta e o armazenamento de dados em 1975. A evolução metodológica dessa ferramenta colaborou para produção de estudos e pesquisas que subsidiam a formulação e implementação de políticas públicas para o sistema de ensino do DF, além de produzir informações claras e confiáveis a gestores, pesquisadores, educadores e ao público em geral.

A HISTÓRIA DO CENSO ESCOLAR NO BRASIL

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1931, foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação que teve como um dos pontos de discussão a adoção de normas para padronização e aperfeiçoamento das estatísticas da Educação Brasileira. Essa demanda foi atendida por meio da assinatura de um Convênio Estatístico, cuja cláusula inicial determinava que os trabalhos oficiais de estatística educacionais se tornassem públicos, além de disseminados com rapidez e segurança. Esses dados deveriam delinear as condições gerais dos diversos níveis de ensino do Brasil e, em particular, de cada Estado, do Distrito Federal e do Território do Acre, em determinado ano.

O Serviço de Estatística da Educação e Saúde foi criado pela Lei nº 378 de 1937. Mais tarde, o Decreto nº 38.661 de 1956, alterou a de-

nominação para Serviço de Estatística da Educação e Cultura - SEEC. Em 1939, foram publicadas as primeiras estatísticas educacionais – com dados de 1932 – denominada “Ensino Brasil”, com a evolução dos trabalhos estatísticos, essa publicação passou a ser chamada de “Sinopse Estatística”.

Com o Golpe Militar de 1964, a consolidação dos dados e análise do Censo Escolar do Brasil foi realizada pelo Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada - EPEA - com o objetivo de preparar a elaboração dos diagnósticos da educação brasileira para o Plano Decenal. A ditadura iniciou um processo progressivo de imposição, nesse contexto, foi aprovada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 com pouca negociação no Congresso. No que diz respeito ao Censo Escolar, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 determinava:

“Art. 20 - O Ensino de 1º Grau será obrigatório no período etário dos 7 aos 14 anos, cabendo aos municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.”

Após esse período mais crítico da ditadura militar, o Censo Escolar passa a ser coordenado pelo o Serviço de Estatística da Educação e Cultura - SEEC. Em 1980, o órgão foi transferido para Brasília, ficando subordinado à Secretaria de Informática - SEINF/MEC. Em 1985 passou à subordinação da Secretaria-Geral-SG/MEC e, em 1987, passou para a Secretaria de Planejamento-SEPLAN/MEC.

O Serviço de Estatística da Educação e Cultura - SEEC - teve as suas ações amparadas nas metas fixadas nas cláusulas do Convênio firmado em 1931. O órgão utilizou como estraté-

gia intensificar a aproximação com as Unidades da Federação, o que resultou na implantação de centros de estatísticas em todas as Secretarias de Educação no País. Esses centros se tornaram responsáveis por coletar localmente os dados educacionais.

Implantada a reforma administrativa do governo Collor em 1991, o SEEC transformou-se em uma Coordenação vinculada à Coordenação-Geral de Planejamento Setorial, uma unidade da Secretaria de Assuntos Administrativo do MEC. No período de 1991 a 1994, o órgão correu o risco de ter suas atividades suspensas devido à perda hierárquica que sofreu na estrutura organizacional do MEC. Entretanto, ele manteve o foco nas metas estabelecidas e procedeu com a descentralização da coleta dos dados pelo Censo Escolar por meio de um sistema informatizado específico, o “Paradox”.

Em 1997, a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional - SEDIAE - foi absorvida pela estrutura do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - que passa a ser o único órgão responsável pelas avaliações, pesquisas e estatísticas educacionais na esfera do governo federal. A partir desse ano, os resultados do Censo Escolar passaram a ser divulgados no mesmo ano da coleta.

O instrumento de coleta do Censo Escolar era um questionário impresso, padronizado, elaborado e encaminhado pelo INEP às Secretarias estaduais e do Distrito Federal. Esse instrumento, ao longo dos anos passou por constantes mudanças em seu formato e conteúdo, com a finalidade de se adequar às demandas do Ministério da Educação no que diz respeito à elaboração de suas políticas públicas.

A partir de 2007, o Censo Escolar, passou a ser coletado por meio de um sistema

próprio on-line - o Educacenso - captado por aluno, com suas características individuais, docentes, escolas e seus vínculos e sob a orientação e apoio das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, conforme Portaria nº 316, de 04 de abril de 2007.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CENSO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL

Em 1959, foi criada a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília - CASEB -, por meio do Decreto nº 47.472, vinculada ao MEC, com a finalidade de organizar, planejar e supervisionar o ensino público em Brasília, temporariamente, enquanto fosse organizado o governo de Brasília. O MEC incumbiu a CASEB de construir um prédio próprio destinado a ser o Centro de Ensino Médio. Inaugurado em 16 de abril de 1960, o prédio recebeu o nome de CASEB, nele foram oferecidos os cursos ginásial, colegial e normal.

Um ano após a criação da CASEB, foi instalada e criada por meio do Decreto nº 48.297/60 a Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDEF, vinculada à Superintendência Geral de Educação e Cultura, criada pelo Decreto nº 43 de 28 de março de 1961. A Fundação foi instituída com a função de promover políticas educacionais e supervisionar o ensino primário e médio.

A Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964 instituiu a Secretaria de Educação e Cultura que teve como competência a organização do sistema de ensino do Distrito Federal. O sistema de ensino era responsável por assegurar o ensino elementar, médio e supletivo, além das atividades culturais e de intercâmbio.

Quinze anos depois da criação da CASEB, foi realizado o primeiro Censo oficial da

Educação no Distrito Federal. De acordo com o documento do Censo Escolar (SEC-GDF 1975), a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) planejou a realização do Censo Escolar do Distrito Federal, em fevereiro de 1975, e o executou nos dias 18, 19 e 20 de junho do mesmo ano, em cumprimento ao artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 que definiu como obrigatório aos Municípios “o Ensino de 1º grau para as crianças de 7 a 14 anos e a realização de levantamento censitário da população em idade escolar, assim como, a convocação para a matrícula”.

De acordo como o documento da (SEC-GDF, Censo Escolar, 1975), o Censo Escolar da Educação do Distrito Federal foi elaborado com objetivo de planejar e organizar o sistema de ensino do Distrito Federal. Diante dessa necessidade, o instrumento de coleta do Censo deveria levantar o total de moradores de 0 a 14 anos, além de dados sobre os moradores de 0 a 14 anos (sexo, idade, local de nascimento, frequência à escola e grau de escolaridade). Com objetivo de operacionalizar a coleta do Censo Escolar, de domicílio em domicílio, o território do Distrito Federal foi dividido em 22 (vinte e duas) áreas menores nas 8 (oito) Regiões Administrativas existentes à época.

A coleta do Censo Escolar deveria alcançar as seguintes metas, conforme documento da Secretaria de Educação e Cultura (SEC-GDF, 1975):

- Completar os dados relativos à matrícula dos alunos da rede oficial e particular;
- Identificar as crianças na faixa etária de 7 a 14 anos que não frequentavam escolas;
- Levantar a concentração da população estudantil e não estudantil, por áreas de

ação dos Complexos Escolares, em cada Região Administrativa.

- Conhecer a demanda futura, por meio do levantamento do grupo etário de 0 a 6 anos;
- Dar condições ao complexo SEC-FEDF, definida a concentração estudantil, de conhecer a necessidade de construção de novas unidades escolares ou ampliar as atuais, sempre que possível, com vistas a suprimir o déficit de escolarização;
- Conhecer o total da população do Distrito Federal por Complexo Escolar, por Região Administrativa e por áreas, sempre subdividida em urbana e rural;
- Definir os percentuais dos grupos etários de 0 a 14 anos, por sexo, sobre a população total, em cada uma das delimitações geográfico-administrativas, para efeito de projeções futuras. (SEC – GDF, Censo Escolar, pg. 15, 1975).

Com base no documento da (SEC-GDF, Censo Escolar, 1975), as dificuldades de operacionalização desse Censo ocorreu devido à dificuldade de atualização das informações, tendo em vista a crescente expansão territorial do Distrito Federal.

Após a coleta dessas informações, esse cadastro populacional de 0 a 14 anos foi processado pelo DATAMEC eletronicamente. Desse banco de dados, foram produzidos relatórios que consolidavam os seguintes microdados: total de domicílios, população total e de 0 (zero) a 14 (quatorze) anos, média de habitantes por domicílio, segundo área, Região Administrativa e Complexo Escolar; população de 0 (zero) a 14 (quatorze) anos por idade, sexo e naturalidade,

segundo Região Administrativa; idade, sexo e naturalidade por Complexo Escolar; população de 4 (quatro) a 14 (quatorze) anos, que frequenta a escola, segundo área, Região Administrativa e Complexo Escolar; População de 4 (quatro) a 14 (quatorze) anos que não frequenta a escola, por escolaridade, por área, Região Administrativa e Complexo Escolar.

Ao longo dos anos, o Censo Escolar da Educação Básica do Distrito Federal sofreu alterações quanto ao conteúdo com o objetivo de adequar às demandas do Ministério da Educação no que diz respeito à elaboração de suas políticas públicas. A ampliação e aprimoramento da coleta do Censo Escolar visa oferecer dados cada vez mais fidedignos.

Atualmente, no Distrito Federal, é coletada uma grande variedade de informações, utilizando-se de duas ferramentas distintas: Censo Escolar da Educação Básica - Educacenso e Censo Escolar do Distrito Federal. O primeiro trata-se do Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso), sistema on line, implantado pelo MEC, em 2007, substituiu o formulário de papel que era consolidado por meio do Sistema Integrado de Informações Educacionais - SIED.

O Educacenso passou a estabelecer como unidade de investigação os dados individuais de escolas, alunos, docentes e turmas, sob a coordenação do INEP/MEC, e a participação de todas as escolas públicas e privadas. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica coletados numa data de referência que é na última quarta-feira do mês de maio de cada ano.

Esses dados são utilizados para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como ali-

mentação escolar e transporte escolar, distribuição de livros, implantação de biblioteca, Dinheiro Direto na Escola e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

O segundo refere-se ao Censo Escolar do Distrito Federal que é coletado por meio de formulário impresso e aplicado na rede pública e particular conveniada, em data definida a partir do calendário escolar da rede pública de cada ano letivo. Essa metodologia tem o foco na escola, coleta o quantitativo de matrículas, de docentes, de dependências administrativas, além de outros dados da escola. Permite também coletar as matrículas nas modalidades semestrais, nos meses de março e agosto de cada ano, assim como, a movimentação e rendimento escolar dos alunos no ano anterior nos meses de janeiro e fevereiro.

O Censo Escolar DF é o principal instrumento para distribuição do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PADF. É responsável ainda por subsidiar o planejamento educacional da Secretaria de Educação.

Antes da divulgação final dos resultados, o INEP e a Coordenação de Informações Educacionais - responsável por realizar o Censo Escolar no DF - realizam um minucioso e rigoroso trabalho de análise e correção de inconsistências dos dados informados. O resultado desse trabalho, entre outras melhorias qualitativas, possibilita a correção do número de alunos constantes na base de dados do Censo pela exclusão de registros informados em duplicidade, de forma a expressar com maior precisão a realidade observada e aumentar a eficiência do gasto público.

O Censo Escolar da Educação Básica é realizado anualmente pelas Secretarias estaduais, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP -, sendo o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no País.

A IMPORTÂNCIA DO CENSO ESCOLAR PARA O PLANEJAMENTO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

O aperfeiçoamento da metodologia de coleta do Censo Escolar contribuiu para maior equidade na distribuição dos recursos ao oferecer como critério o número de alunos matriculados pelas respectivas redes municipais e estaduais. No que tange a elaboração de políticas públicas, os dados levantados subsidiam a elaboração de diagnóstico educacional do Brasil, com objetivo de criar estratégias para acesso e permanência e o sucesso dos alunos na escola. O Censo também é responsável por fornecer dados necessários para o cálculo de indicadores educacionais.

Nessa perspectiva, governo federal adota o regime de cooperação federativa em relação à distribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007). O FUNDEB, para cálculo de transferência de recursos, utiliza o número de alunos da educação básica informado no Censo Escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211, CF/88). Observa-se que o cálculo dos coeficientes do Salário-Educação toma por base a matrícula para distribuição dos recursos.

A tabela abaixo apresenta os valores distribuídos ao Distrito Federal nos anos de 2011, 2012 e 2013, e as respectivas matrículas, base para o cálculo e distribuição de recursos:

Ano	Repasso FUNDEB*	Repasso Salário - Educação*	Matrículas alunos **
2011	108.416.082,38	191.376.896,56	499.425
2012	111.424.259,02	227.069.144,60	486.429
2013	649.657.055,90	248.854.441,08	471.724

* Fonte: FNDE/MEC

** Fonte: INEP/MEC

Comparando o ano de 2013 ao ano anterior, observamos um investimento de quatro vezes mais recursos do governo federal na educação básica da rede pública do Distrito Federal, por meio do FUNDEB, sendo que 60% desses recursos são destinados ao pagamento do magistério. Em relação ao Salário-Educação, o aumento de recursos representa 9,5% em relação a 2012, conforme dados disponibilizados na página do FNDE.

O governo federal considera os dados do Censo Escolar como referência para transferência de recursos públicos para os diferentes programas do Ministério da Educação tais como: o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, o Programa Caminho da Escola, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e para o programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

A partir de 2013, o Censo Escolar também passou a ser referência para transferência de recursos para as ações de outros programas: Brasil Carinhoso, Programa Mais Educação, Ensino Médio Inovador, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Plataforma Freire, além de subsidiar a elaboração de políticas pú-

blicas para Educação Integral e para Adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Outros resultados obtidos por meio da coleta do Censo Escolar são o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono e transferência) escolar dos alunos do ensino fundamental e médio. Esses dados associados com outras avaliações do INEP (SAEB e Prova Brasil) constituem o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Esse indicador serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, do Ministério da Educação. O PDE estabelece, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 - média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a de países desenvolvidos

No âmbito do Distrito Federal, os dados do Censo Escolar são utilizados para subsidiar a formulação e a execução da política distrital de educação, com prioridade para análise da realidade que se deseja intervir. Nessa perspectiva, os dados educacionais subsidiaram a elaboração do diagnóstico da educação no Distrito Federal com vistas à construção do Plano Distrital de Educação, cujo objetivo é melhorar as condições da educação pública do DF.

A Secretaria de Educação do DF conta com o Censo Escolar como principal instrumento para distribuição do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF. É responsável ainda por subsidiar a aquisição de mobiliários, contratação de reformas das escolas, de transporte escolar, de funcionários terceirizados da limpeza e segurança, e de melhorias nas adequações das cozinhas, dispensas e depósitos de gás, além de ser utilizado para distribuição para modulação de professores e distribuição dos supervisores escolares

para as escolas públicas do DF.

Observamos que ao adotar o critério *matrícula* para a transferência de recursos públicos, o poder público sofreu uma profunda mudança na forma de atuação, inibindo as práticas de intermediação política e de apropriação clientelista dos recursos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fortalecimento de um sistema educacional pressupõe o conhecimento de dados educacionais voltados principalmente para formulação de políticas públicas e para o financiamento da educação. O FUNDEB é o maior financiamento da educação pública brasileira. A remuneração por aluno varia de acordo com a etapa, sendo o que denominamos de fator de ponderação: para a creche de tempo integral, por exemplo, o valor por aluno é 25% superior ao das séries iniciais do ensino fundamental em área urbana.

Diante da necessidade de acompanhar e gerir os recursos deste fundo, foi criado o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB. A principal função do órgão é acompanhar e controlar a distribuição, transferência e aplicação dos recursos nos Município, Estados e o Distrito Federal. Esse conselho formado por representantes do poder local, professores, diretores, pais de alunos e servidores - dentre outras atribuições - deve supervisionar o Censo Escolar anual com o objetivo de assegurar que os dados do Censo consubstancie o orçamento de forma a contemplar a educação básica, e que o mínimo de 60% do total anual seja assegurado para fins de remuneração do magistério.

A fiscalização dos recursos do FUNDEB é realizada pelos Tribunais de Contas dos Estados e dos Municípios. Nos Estados onde há recursos federais entrando na composição do Fundo, o Tribunal de Contas da União e a Controladoria-Geral da União (CGU) também atuam nessa fiscalização, dessa maneira os dados do Censo Escolar são anualmente auditados pela CGU para fins de acompanhamento e fiscalização das contas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/INEP. O Censo Escolar Brasileiro: história e novas perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2004.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Decreto - Lei 47.472, de 22 de dezembro de 1959. In: Origem do sistema Educacional de Brasília: Criação da CASEB, 22.12.1959. Brasília: PR, 1959.

BRASIL. Ministério da Educação FUNDEB. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/financiamento/FUNDEB/FUNDEB-dados-estatisticos>. Acesso em 17.de novembro de 2014

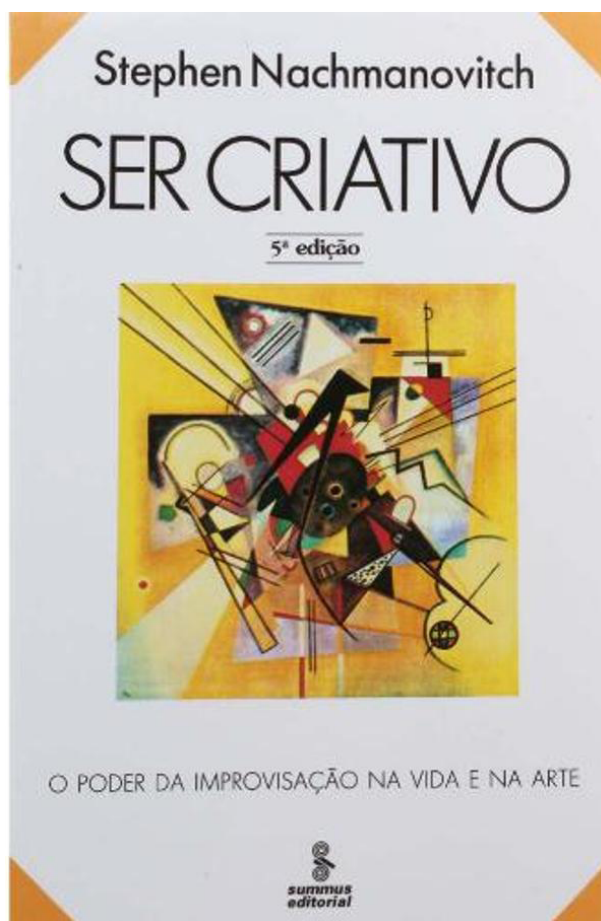
-
- _____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/FUNDEB/FUNDEB-consultas/repassa-de-recursos-do-FUNDEB> Acesso em :17.de novembro de 2014.
- _____. Ministério da Educação FUNDEB. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-consultas> Acesso em 17.de novembro de 2014.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/INEP/educacao-basica> Acesso em: 01 de novembro de 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Decreto - lei nº 48.297/60 de junho de 1960. In: Origem do sistema Educacional de Brasília: Criação da CASEB, 22.12.1959. Brasília: DEPLAN, 1984.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. Censo Escolar 1975. Brasília: SEC-GDF.1975.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. A Origem do Sistema Educacional de Brasília – criação da CASEB, 22.12.1959.: Brasília: GDF-SEC-DEPLAN, 1984.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Normas para o sistema de ensino do Distrito Federal. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 2009.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Brasília 50 anos : coletânea de dados do censo escolar 2000 - 2009 / Brasília : SEEDF, 2014.
- PEREIRA, Eva Waisros. Organizadores, Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

Ser Criativo: O Poder da Improvisação na Vida e na Arte

Belister Rocha Paulino*

Nachmanovitch aborda de forma envolvente a questão da criatividade, ressaltando sua importância e o poder da improvisação nas mais diversas áreas e momentos da vida. A condução e desenvolvimento do tema passam pela análise das forças interiores na criação espontânea que apontam a improvisação como chave mestra da criatividade; pelo caminho que se percorre na prática e experimentação de um trabalho resultante do exercício do ato criativo; pelos obstáculos e dificuldades que podemos encontrar para por em prática inspirações e expansões de nossa voz interior e, por fim, relaciona os frutos das atividades artísticas com a qualidade expressa em diferentes visões de beleza e o uso destes trabalhos para a vida. Em sua abordagem o autor afirma não existir um processo criativo a ser ensinado, pois cada pessoa é única, e diferentes processos surgem a partir das diferentes personalidades. O livro é um convite para que cada pessoa possa descobrir uma maneira própria de desvendar sua essência e improvisar vivendo o aqui e o agora de forma criativa.

Muitos aspectos abordados pelo autor podem ser relacionados de forma direta com momentos vivenciados e experimentados em várias fases da vida. Um deles sem dúvida é a



inspiração como *insight* que atua interiormente como uma voz que direciona uma ação.

Quantas vezes nos sentimos como se

* Belister Rocha Paulino é professora da SEEDF, e atua no CEE 01 de Santa Maria.

(Livro resenhado: Ser Criativo: O Poder da Improvisação na Vida e na Arte de Stephen Nachmanovitch. Summus, 1993)

algo, uma força interior nos inspirasse a fazer algo relacionado ao trabalho ou ao próprio ato de estudar? Estes instantes de inspiração, segundo Nachmanovitch, podem se desfazer rapidamente, sendo necessária uma improvisação criativa que sustente e prolongue o que se ouviu do nosso interior.

A ideia de improvisação que favorece a criatividade espontânea está ligada à capacidade que se tem em viver o aqui e o agora. O autor sugere que a preocupação excessiva com o futuro - o que está presente na grande maioria das pessoas - tem que levar a encarar as surpresas e perceber que o mundo está em constante movimento, o que pode favorecer a criação.

Outro aspecto destacado nesta análise do aqui e agora está relacionado ao medo de caminhar rumo ao desconhecido, o futuro. O que se pode encontrar mais adiante? Satisfação? Frustração? O importante é que na perspectiva de uma improvisação criativa não se deixe vencer pelo medo do fracasso e que esse medo não seja causa de bloqueio à ação criativa, pois cada momento é passageiro, não se repete, nem volta da mesma maneira.

O que vai determinar a maneira que se expressa a criatividade ou se vive cada momento é a natureza original de cada um, o estilo que cada pessoa tem. Aqui se destaca que a criação deve ser como uma representação de prazer e diversão, independente do estilo próprio de cada um.

A criatividade, neste enfoque, está na conquista do prazer em fazer como algo maior que o prazer em ter. Desta forma, há de se refletir que, em muitos momentos, não permitimos que a

criança que existe em nós - nossa alma infantil - brinque e se divirta com as ações criativas. Se o artista não se encontrar com sua criança interior vai impedir a improvisação como ferramenta na ação criativa.

“Ao destacar que a escola é o local onde a criatividade pode ser alimentada, o autor não descarta a possibilidade de que neste espaço também se possa destruir a criatividade das crianças.”

Algo analisado como necessário ao desenvolvimento de uma ação criativa é a prática refletida no trabalho desenvolvido. Ao colocar a importância da prática na vida do artista o autor destaca que “... só se aprende fazendo” (p.69). A prática nos dá, portanto, uma visão da realidade diferente daquilo que imaginamos, pois um projeto que fica apenas na imaginação ficará distante daquilo que se coloca em prática.

O trabalho criativo é constantemente submetido ao poder dos limites ou circunstâncias que exigem adaptação e controle. Nachmanovitch acredita que os limites proporcionam algo de concreto para que o artista se desenvolva. Será possível ver e perceber nas limitações um meio no qual a voz interior da inspiração se concretize?

De acordo com o autor, a inspiração pode se concretizar nos limites, assim como os erros podem ser transformados em matéria prima do aprendizado. Nesta mesma perspectiva, as dificuldades e sofrimentos inerentes ao crescimento podem tanto desenvolver e expandir a voz profunda e latente que existe em cada um, como podem também sufocá-la.

Ao destacar que a escola é o local onde a criatividade pode ser alimentada, o autor não descarta a possibilidade de que neste espaço também se possa destruir a criatividade das crianças. Isso acontece quando a mediocridade dos adultos não permite que a escola seja um espaço para recriar o aprendizado e para dar condições às crianças de construir o futuro.

Analisando a educação como um processo onde se formam pessoas, o autor destaca a importância de se extrair as capacidades latentes nas crianças que as farão entender a vida, pois “(...) não importa o que encontre no mundo, se uma pessoa criativa tem senso de humor, estilo e certa dose de tenacidade, encontrará um meio de fazer o que quer, apesar dos obstáculos” (p.114).



Foto: Wesley Fryer

A sociedade e as instituições são as grandes vilãs que impedem a criatividade. Elas precisam ser estruturadas para que a criança livre e criativa que existe em nós não morra. Uma vez superados os obstáculos, o artista terá uma paixão pelo trabalho que realiza. Essa paixão é colocada como uma relação de intimidade entre o artista e sua obra, representando uma experiência de descoberta do prazer e do êxtase.

A importância das atividades artísticas não pela arte em si, mas pela vida, trás à tona uma reflexão acerca das atitudes criativas que precisam surgir onde menos se espera, ou mais se necessita. Assim, se as atitudes criativas surgirem de eventos políticos, sociais ou ambientais, uma nova percepção pode apontar soluções para os problemas da atualidade.

A criatividade, na concepção de Nachmanovitch, vai envolver inteligência, vigor, alegria e capacidade para romper com ideias ultrapassadas presentes em diversas áreas, despertando interação entre os sujeitos e o ambiente. A improvisação, assim, vai representar uma livre expressão manifesta na capacidade de viver a vida como ela é e uma experiência onde se poderá atingir a alegria de representar uma ação criativa resultante da escuta da voz interior.

A partir da leitura deste livro pode se sentir e se ter a impressão que algo quieto, mas latente, está a ponto de transbordar e mudar cada gesto e cada ação que move o pensamento criativo numa perspectiva de melhorar a realidade, ou mesmo modificá-la radicalmente. O autor, é claro, não tem medo do que suas ideias possam causar em quem se identificar e deixar influenciar, pois sabe que fala de algo essencial e instigante para quem precisa se descobrir criativo.

CHAMADA DE TRABALHOS PARA 2ª EDIÇÃO

A Revista *Com Censo* é uma publicação semestral e pluritemática de iniciativa da COINFE/SUPLAV, orientada prioritariamente a prover comunidades acadêmicas e comunidades e profissionais escolares com conteúdo técnico-científico na área de Educação, mediante produção de informações e conhecimentos sobre temas relacionados à administração, à estrutura organizacional e às estatísticas da educação no DF.

TEMA DA PRÓXIMA EDIÇÃO:

*Modelos de gestão para melhoria
na qualidade da educação*

Público-alvo:
Profissionais da Secretaria de Educação do DF
Estudantes de pós-graduação

Temáticas educacionais aceitas:
Gestão
Avaliação
Legislação
Sistemas
Estatísticas
Políticas públicas

Gêneros:
Artigos
Ensaaios
Resenhas
Relatos de experiências

Submissão:
gpubli.sedf@gmail.com até o dia 05/06/2015

Obs.: Trabalhos enviados após esta data serão analisados para uma próxima edição.

NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS:

- Usar como referência de estruturação as normas da ABNT, na categoria de informação e documentação;
- O trabalho deve ser escrito em folha em formato A4; orientação retrato; margem esquerda e direita de 3 cm, superior e inferior de 2,5 cm; fonte *Times New Roman*, Corpo 12, com entrelinha 1,5;
- O trabalho deve ter entre 2.500 e 8.000 palavras;
- Se o trabalho for artigo, deverá ser antecedido de resumo contendo no máximo 250 palavras (não contabilizadas no total), destacando palavras-chave (de 03 a 06 descritores para indexação);
- Submeter os trabalhos via e-mail em formato “.doc” ou “.docx” para o endereço: **gpubli.sedf@gmail.com** até o prazo determinado;
- No corpo da mensagem do e-mail devem constar os seguintes dados, para fins de registro junto à Revista:
 - Nome completo do(a) autor(a);
 - Título e subtítulo do trabalho;
 - Tipo de trabalho;
 - Área temática;
 - Titulações do(a) autor(a);
 - Dados de vínculos institucionais;
 - Telefones para contato;
 - E-mails para contato.

Consulte o regulamento completo na página: **<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv.html>**

